

Universidade de Vigo

Curso de Doutoramento

Tradución & Paratradución

DEPARTAMENTO DE TRADUCIÓN E LINGÜÍSTICA

A Interpretação *In Situ* e a Interpretação Remota

Realização e Análise Científica de um Conjunto de Estudos Experimentais

Marco António Furtado

Trabalho sob orientação de: Professor Doutor Luis Alonso Bacigalupe

A Interpretação *In Situ versus* a Interpretação Remota

Realização e Análise Científica de um Conjunto de Estudos Experimentais

Marco António Furtado



O embaixo asinante, Luis Alonso Bacigalupe, membro do Departamento de Tradución e Lingüística da Universidade de Vigo, director da tese de **MARCO ANTÓNIO CERQUEIRA MENDES FURTADO** titulada “A Interpretación In Situ e a Interpretación Remota – Realización e Análise Científica de um Conjunto de Estudos Experimentais” autoriza a presentación a trámite da mencionada tese.

Para que así conste, asino en Vigo, a 11 de decembro de 2013



Luis Alonso Bacigalupe

Dedicatória

Agradecimentos:

Resumen

En la era digital y de la globalización surgen nuevos medios tecnológicos que hacen viables nuevas formas de comunicación y de intercambio de la información a distancia. Las posibilidades en el ámbito de este vasto despliegue tecnológico son innumerables. La constante mejoría en los últimos años de los servicios que proporcionan acceso a Internet de banda ancha con velocidades considerables y la existencia de herramientas, en ocasiones gratuitas, para la videoconferencia permiten esas nuevas formas de comunicación de alta calidad entre dos o más personas en ambientes virtuales o multimedia.

Por su parte la interpretación de lenguas, en la que un intérprete facilita la comunicación entre personas o grupos que no se entienden, también se ve afectada por la llegada de estas nuevas tecnologías. Este será el tema tratado en este trabajo de investigación; más en concreto, las diferencias que se producen cuando los intérpretes trabajan *in situ* o con estas ayudas tecnológicas en la nueva modalidad de interpretación remota.

Estas dos formas de interpretación se distinguen esencialmente por la ubicación física del intérprete durante un determinado evento comunicativo. Así, la interpretación *in situ* es aquella en la que todos los participantes en el acto comunicativo se encuentran presentes en una misma localización, ya sean intérpretes, oradores, delegados, u otros.

La interpretación a distancia es aquella en la que pueden darse dos tipos de situaciones, una en la que el intérprete se encuentra efectivamente presente en la misma ubicación en la que se encuentra uno o alguno de los interlocutores participantes en un determinado evento comunicativo, en cuyo caso la llamamos interpretación de videoconferencias. La interpretación remota es, por su parte, aquella en la que el intérprete no se encuentra físicamente presente en la ubicación en la que se encuentra ninguno de los otros interlocutores, careciendo, por tanto, de una visión directa de oradores delegados o audiencias. En estas situaciones, los intérpretes desarrollan su labor sirviéndose de la ayuda proporcionada por dispositivos audiovisuales que

les ofrecen una visión, al menos parcial, de los participantes en el acto comunicativo.

Las herramientas tecnológicas revolucionarias anteriormente mencionadas no pretenden sustituir por completo a las formas tradicionales de comunicación, sino, más bien, complementarlas. Es exactamente eso mismo lo que sucede en el caso de las diferentes formas de interpretación abordadas en este trabajo. Así, en el contexto de la ya mencionada revolución tecnológica actual, la interpretación remota no pretende reemplazar a las modalidades de interpretación *in situ*: ambos modos pueden coexistir y utilizarse en función de las necesidades concretas de quien recurre a la contratación de servicios de interpretación. En concreto, la interpretación remota ya se solicita hoy día y hay ya un número elevado de empresas que ofrecen este servicio a nivel mundial. De este modo, tanto el sector público como el privado podrán optar por la contratación de servicios de interpretación remota en tanto en cuanto tengan a su disposición determinados medios tecnológicos, lo cual supondrá una importante reducción en los costes del servicio. Por otra parte, los gastos de desplazamiento en los que incurren los profesionales de la interpretación son también elevados, debido a las largas distancias que equipos completos de intérpretes tienen que recorrer para llegar al lugar donde se celebra el evento. Si los intérpretes dispusieran de los equipos con todos los recursos tecnológicos necesarios para la interpretación remota tendrían la posibilidad de trabajar desde su lugar de residencia, aprovechando incluso las diferentes zonas horarias para poder prestar sus servicios incluso en más de una conferencia o reunión cada día.

Sin embargo, hay que destacar el hecho de que desde que la interpretación remota empezó a proponerse y utilizarse muchos profesionales de la interpretación mostraron una actitud no siempre positiva hacia esta modalidad, al tiempo que expresaban su preferencia por la modalidad tradicional de la interpretación *in situ*. Sus reticencias al respecto se deben a diversos motivos, entre los que cabe destacar los que siguen: el distanciamiento físico de la ubicación en que transcurre la reunión o conferencia y la falta de comunicación directa con los oradores y los demás intervinientes que conlleva, y que, en opinión de los intérpretes, puede dar lugar a sensaciones de alienación o alejamiento del acto comunicativo. En este

sentido, a lo largo de estos últimos años se han llevado a cabo una serie de estudios elaborados por instituciones internacionales de renombre como la ONU, la UE y varios centros de enseñanza superior a nivel mundial, entre los cuales cabe destacar el proyecto conjunto desarrollado por la *International Telecommunication Union* (ITU) con la *École de Traduction et d'Interpretation* (ETI), en Abril de 1999. También el *3rd Remote Interpretation Test* en el ámbito de las UE de diciembre de 2005, o el proyecto AVIDICUS, llevado a cabo por la Universidad de Surrey y el Programa de Justicia Penal de la Comisión Europea, un proyecto este último que analizó la viabilidad real de la comunicación mediada por intérpretes a través de medios tecnológicos, ya fuera en situación de videoconferencia o bien en la interpretación remota, y en el contexto judicial penal europeo. Estos proyectos tenían como objetivo general, precisamente, el estudio y comparación de las modalidades de interpretación *in situ* e interpretación remota, dado que los intérpretes se quejaban de la existencia de un aumento en la presión psicológica que sufren, así como de un mayor estrés, fatiga, dolores de cabeza, irritabilidad, estrés y otras molestias y dolencias que bien podrían comprometer la calidad de su trabajo, al tiempo que podrían tener serias consecuencias sobre su propia salud en el largo plazo.

Por otra parte, la revolución tecnológica de la que hablamos puede tener, igualmente, importantes repercusiones en las tareas de formación y educación. Los cambios introducidos en los programas de estudios tradicionales han sido innumerables a lo largo de las décadas recientes. Y esos cambios están afectando a todo el proceso educativo, desde los parvularios y escuelas de formación básica hasta la enseñanza superior y universitaria. Surgen nuevos programas y nuevas unidades curriculares, cuyo propósito es la formación de los estudiantes en esas nuevas áreas tecnológicas. Por esta razón, una parte muy significativa de esta investigación se dedicará a la realización de una serie de estudios experimentales con estudiantes matriculados en el Máster en Traducción e Interpretación Especializadas, incluido en el marco de la unidad curricular denominada Interpretación Remota y de Teleconferencia del *Instituto Superior de Contabilidade e Administração* de Oporto (ISCAP). Desde que este ciclo de estudios se iniciara en esta institución de enseñanza superior, surgió un interés especial hacia el estudio comparativo

tanto de las condiciones de trabajo como sobre el rendimiento de los intérpretes en entornos de interpretación *in situ* y a distancia, lo que llevó a la realización de los varios estudios experimentales que se describen en esta investigación. En una primera fase, estos experimentos se llevaron a cabo con estudiantes de interpretación, mientras que, posteriormente, esos mismos estudios se realizaron con intérpretes profesionales.

Por tanto, este trabajo de investigación consta de una primera parte que incluye una reflexión teórica que pretende, en general, describir el estado de la cuestión, presentando y definiendo los conceptos de interpretación *in situ* e interpretación remota, y destacando las diferencias principales entre ambas variantes. Por otra parte, y dado que realizamos diversos estudios que incluyeron tanto discursos pronunciados *in situ*, como en la modalidad remota con o sin interferencias en la imagen de la videoconferencia simulada en cada caso, así como experimentos realizados con otros discursos diferentes y en ambas modalidades con la inclusión de un soporte visual en Power Point, también estudiaremos en esta investigación el impacto de esos elementos en la calidad de las interpretaciones de los sujetos en la modalidad de interpretación remota comparado con su impacto en una situación normal de interpretación *in situ*.

Al mismo tiempo propondremos una reflexión profunda sobre aspectos como la pragmática de la comunicación, definida como el conjunto de efectos del acto comunicativo sobre la reacción de dos o más interlocutores participantes en dicho acto y teniendo en consideración incluso los elementos no verbales de la comunicación. La interpretación se rige por normas diferentes de interacción entre los intervinientes, que participan de manera diferente en el contexto de los procesos de comunicación de las dos modalidades de interpretación objeto de estudio aquí. La variante de la interpretación *in situ* se presenta como una modalidad de trabajo en la que el intérprete tiene una mejor percepción de factores paralingüísticos y extralingüísticos, elementos estos que no se transmiten bien a través de la tecnología en el caso de la interpretación remota. Además de tener que lidiar con toda esta parafernalia tecnológica propia de la interpretación remota, los intérpretes responsabilizan a esta forma de trabajo de provocar sensaciones de aislamiento y alejamiento, debido a que al no tener contacto visual directo con el resto de los interlocutores no pueden

interactuar adecuadamente con oradores, delegados o técnicos, tal y como sucede en la interpretación *in situ*.

Nuestra atención se centrará en cuestiones relacionadas con el concepto de presencia, ya que las sofisticadas herramientas tecnológicas de la era digital consiguen crear espacios y mundos virtuales capaces de transmitir a sus usuarios estímulos muy similares a los que ya conocen en el mundo real. Además, estos universos artificiales hacen viables nuevas formas de interacción parecidas a las formas más tradicionales de comunicación, sin que los usuarios lleguen a ser conscientes de que se hallan ante una situación mediada por la utilización de instrumentos tecnológicos.

No obstante, esas vivencias en el universo virtual son posibles cuando se cumplen, fundamentalmente, las siguientes condiciones: por una parte, los medios tecnológicos tendrán que garantizar una reproducción y simulación perfecta y fiel del mundo real; por otra parte, los usuarios de esos espacios virtuales deberán aceptar desligarse del mundo físico y real y acreditar que podrán integrarse en ese universo artificial en el que actúan como seres sociales.

Discutiremos todos estos aspectos teniendo en cuenta su influencia sobre el trabajo de los intérpretes, en especial en su relación con factores humanos. Así, se llevará a cabo una reflexión sobre los principales motivos que pueden justificar de algún modo las preferencias de los profesionales de la interpretación por la variante *in situ*, así como su actitud reticente respecto del contexto y las condiciones de la interpretación remota.

También expondremos algunos aspectos relacionados con cuestiones sobre el concepto siempre difícil de definir de calidad en interpretación. Si bien es posible tener perspectivas y expectativas diferentes en relación con terminado producto y/ o servicio, es preciso destacar que la calidad no se entenderá como un concepto vago e impreciso. En el contexto de los servicios de traducción e interpretación se puede constatar que se producen fenómenos muy similares al respecto. De hecho, si bien hay diferentes propuestas y puntos de vista relativos a los modelos, criterios, prioridades y/ o formas de análisis del concepto calidad, todos ellos entienden el acto de la interpretación como un proceso de comunicación, por encima de cualquier otro planteamiento. A partir de este principio básico, así como de varios paradigmas relacionados con el

concepto de calidad en el marco de la interpretación de lenguas, escogimos diez criterios, a través de los cuales llevamos a cabo apreciaciones y valoraciones cuantitativas de las tareas realizadas por diversos grupos de estudiantes de interpretación y un grupo de profesionales de la interpretación como parte de una batería de estudios experimentales (cinco en total, acompañados de sus correspondientes cuestionarios, además de una encuesta más amplia a un grupo de profesionales) sobre la cuestión. Con estos experimentos pretendíamos verificar si se producen, tanto en el campo de la formación como en el entorno profesional, comportamientos iguales o semejantes a los encontrados en proyectos como el ETI-ITU, *3rd Remote Interpretation Test* o en el proyecto AVIDICUS, es decir, pretendíamos decidir si tanto las sensaciones como el rendimiento de los sujetos profesionales y estudiantes participantes en esta investigación siguieron patrones similares a los constatados en dichos proyectos.

De este modo, el objetivo principal del primer estudio experimental realizado con estudiantes de interpretación pretendía responder a la pregunta de si se producen diferencias en el rendimiento de los sujetos en función de si las condiciones de trabajo propuestas eran las propias de la interpretación *in situ* o las de la interpretación remota, verificándose esta cuestión a partir de las posibles diferencias encontradas en la calidad del producto final interpretado en ambas modalidades. Este primer estudio comparativo no incluyó inicialmente a profesionales de la interpretación, tan solo estudiantes. Posteriormente cuando este mismo experimento se llevó a cabo con intérpretes profesionales utilizamos discursos diferentes para las modalidades comparadas, si bien se utilizó el texto previamente grabado en formato audio para el experimento con los estudiantes como soporte para el trabajo de los profesionales en la modalidad de interpretación remota.

Igualmente realizamos un segundo estudio experimental llevado a cabo en un ambiente de interpretación remota con estudiantes, y que pretendía aclarar dudas sobre el impacto real que las interferencias en la señal de vídeo pueden tener sobre el rendimiento de los sujetos durante una tarea de interpretación simultánea. En este caso también utilizamos el mismo discurso grabado con anterioridad en formato vídeo y al cual se le insertaron en momentos puntuales diversas interferencias en la imagen ofrecida del atril de la

oradora. Puesto que dichas interferencias fueron insertadas *ex profeso* por el investigador, su inclusión se hizo de un modo equilibrado, de manera que se alternasen momentos del discurso en los que aparecían esas interferencias con momentos del mismo en el que no había perturbaciones de ninguna clase en la imagen. Lo que pretendíamos estudiar en este caso era, por una parte, si el rendimiento de los sujetos era igual en los momentos en los que se insertaron las interferencias que en los momentos en los que no las había, para así poder decidir si las potenciales interferencias que pueden (y suelen) surgir en una situación de interpretación a distancia tendrían un efecto negativo sustancial sobre la calidad del producto interpretado. Como segundo objetivo planteamos la necesidad de comparar la calidad global de la interpretación en este experimento frente a la calidad del trabajo de un grupo de estudiantes en una situación de interpretación remota pero en la que no había ningún tipo de interferencia en la imagen a lo largo de la totalidad del discurso.

Llevamos a cabo también un tercer estudio experimental en el que participaron tanto estudiantes como profesionales y cuyas condiciones eran idénticas para ambos grupos. En este caso los materiales consistían en un único discurso que contenía dos partes en las que se utilizó un soporte visual en *Power Point*, presentándose esa primera parte con ayuda visual en un ambiente *in situ* mientras que la otra parte se planteó como una situación de interpretación remota. El objetivo era comparar el rendimiento de los intérpretes (estudiantes y profesionales) para cada una de esas condiciones de trabajo. Por otra parte, queríamos comparar si realmente la inclusión de una presentación en *Power Point* durante la producción del original servía como un instrumento de auxilio a los sujetos que realizaron la interpretación en esa modalidad remota. Es decir, el objetivo de este tercer experimento era comprobar si la ayuda de una presentación en *Power Point* era tan eficaz en la modalidad de interpretación remota (condición en la cual podrían surgir dificultades relacionadas con la visualización de la imagen del atril del orador insertada en la propia presentación y transmitida en una pequeña ventana), como presuntamente lo es a en una situación de interpretación *in situ*, en la que la presencia física podría tener un impacto más positivo en toda la situación comunicativa.

Además, tal y como se mencionamos, todos estos experimentos fueron acompañados de sus correspondientes cuestionarios, que cubrieron todos los sujetos, y de una encuesta mucho más amplia realizada sólo a profesionales y en la que participaron cincuenta intérpretes expresando su opinión sobre la cuestión.

En el apartado práctico de este trabajo describiremos de forma pormenorizada las condiciones en que se desarrollaron todos estos experimentos, así como los materiales que fueron utilizados y los sujetos estudiantes y profesionales que participaron en esta investigación. Posteriormente procederemos a explicar en detalle los análisis cuantitativos de las interpretaciones efectuadas en las modalidades *in situ* y remota, para después comparar los resultados obtenidos en cada uno de esos experimentos y analizar las implicaciones de los mismos en su conjunto.

Puesto que, tal y como ya comentamos, la interpretación es esencialmente un proceso de comunicación interpersonal e intercultural en el que el intérprete actúa como mediador y dado que cada cultura tiene formas características propias a la hora de comunicar, es decir, formas que siguen diferentes patrones y hábitos de comunicación interaccional, propondremos una breve reflexión sobre este asunto, desde el punto de vista de la comunicación intercultural para, posteriormente, y a partir de la encuesta realizada a intérpretes profesionales verificar si la preferencia (o no) por la interpretación *in situ* depende, de algún modo, de factores culturales. En todo caso, todos los sujetos participantes en los distintos experimentos propuestos en este trabajo son oriundos de culturas consideradas *high-context*, lo que significa que podemos partir del principio de que tanto los estudiantes como los miembros del grupo de profesionales valorarían más las formas de comunicación e interacción que da mayor importancia a factores como el afecto, la relación física o la proximidad, entre otras, características todas ellas más propias de la modalidad *in situ*. Ante estas consideraciones y teniendo en cuenta que el acto de la interpretación es un proceso de comunicación, todos estos elementos por sí mismos podrían comprometer el trabajo de los intérpretes en la modalidad remota. Sin embargo, nuestros resultados indicaron que estos sujetos no tuvieron un rendimiento inferior en la situación de

interpretación remota, aunque es lo que en principio se podría esperar por pertenecer a una cultura *high-context*.

Los resultados de todos los estudios en su conjunto revelan que no parecen existir diferencias substanciales respecto de la calidad global de las interpretaciones en ambas modalidades, tanto en el caso de los estudiantes como en el caso de los profesionales, existiendo mayores diferencias con relación a ciertos parámetros concretos que con otros. Igualmente, los estudios demostraron que los comportamientos de estudiantes y profesionales fueron muy semejantes para la totalidad de las tareas propuestas, lo cual permitió la realización de comparaciones relevantes de los comportamientos y resultados de ambos grupos de sujetos en cada una de las situaciones y condiciones propuestas. Así, si comparamos en términos globales los resultados de los experimentos podemos constatar que, efectivamente, tanto en términos de comportamiento como en términos de rendimiento sus resultados fueron muy parecidos, dado que o bien los resultados muestran comportamientos prácticamente iguales para cada parámetro o bien, cuando se encontraron pequeñas diferencias, estas no fueron estadísticamente significativas.

En cuanto a las preferencias de los sujetos, los estudiantes mostraron una marcada preferencia por la interpretación *in situ*, tendencia mostrada sobre todo por aquellos que tuvieron que realizar sus tareas de interpretación en un ambiente de interpretación remota. Esto probablemente se deba a que les invade la sensación de tener un rendimiento inferior en la situación de remota, mientras que creen tener un mayor rendimiento cuando trabajan *in situ*.

Respecto de los profesionales hay que destacar que la mayoría de los miembros de este grupo tenían experiencia profesional exclusivamente en el campo de la interpretación *in situ*. Sin embargo, a pesar de que algunos sujetos habían manifestado una actitud desfavorable a la variante remota, a la que consideraban una variante de trabajo más problemática, sólo un miembro de este grupo indicó que había tenido más dificultades en la situación de remota, una vez realizada una tarea experimental en esta modalidad. Si bien pueden preferir la variante *in situ*, algunos estudiantes y profesionales afirmaron en varios momentos que apenas notaron las diferencias entre una y otra modalidad, y añadieron que sus sensaciones en cuanto a las condiciones de trabajo de los ambientes de trabajo comparados les parecieron idénticas.

En resumen, tal y como se ha referido, este estudio empírico es, por tanto, un intento de hallar respuestas a una serie de preguntas que afectan a todos los aspectos que rodean la controvertida cuestión de la práctica de la interpretación en condiciones de alejamiento físico de la situación en la que se produce la reunión en cuestión. Por eso mismo estudiamos desde las diferencias para un mismo tipo de sujetos en cuanto a las implicaciones de ambas modalidades, hasta las diferencias que supone para diferentes grupos de sujetos trabajar en esas distintas modalidades, así como la cuestión del impacto real de las interferencias en situaciones de interpretación remota, la influencia del uso de presentaciones en *Power Point* (omnipresentes hoy día en los mercados privados) en la modalidad remota, para cerrar el círculo analizando las preferencias de los profesionales y los estudiantes en cuanto a un tipo u otro de ambiente de trabajo. De este modo pretendemos dar una visión global que abarque todos los aspectos de esta especialidad, arrojando algo de luz sobre un modelo de trabajo que viene impuesto por las condiciones del mercado y los rápidos y potentes avances tecnológicos del momento.

Esperamos haber contribuido aunque solo sea un poco al estudio de una cuestión tan importante en este mundo globalizado, y cuyas consecuencias para la práctica de la profesión pueden ser numerosas a la vez que trascendentales.

Índice

Resumo	v
1.0. Introdução	1
1.1. A estrutura do estudo	4
PARTE TEÓRICA	
2.0. O conceito de interpretação	9
2.1. Os conceitos de interpretação <i>in situ versus</i> interpretação remota	16
2.2. A pragmática da comunicação – interpretação <i>in situ versus</i> interpretação remota	23
2.3. Comunicação intercultural	32
2.4. O conceito de “presença”	44
2.5. O impacto do trabalho de interpretação sobre factores humanos – interpretação <i>in situ versus</i> interpretação remota	54
2.6. Qualidade e avaliação na interpretação	75
2.7. Objectivos dos estudos práticos	84
PARTE PRÁTICA	
3.0. Introdução	88
3.1. A primeira experiência com formandos (Estudo 1)	95
3.1.1. Os formandos	95
3.1.2. Os materiais	97
3.1.3. A metodologia	99
3.1.4. Os resultados	108
3.1.5. O tratamento dos dados apresentados no questionário	115
3.1.6. Conclusão	118
3.2. A segunda experiência com formandos (Estudo 2)	120
3.2.1. Os formandos	121

3.2.2.	Os materiais	122
3.2.3.	A metodologia	125
3.2.4.	Os resultados	126
3.2.5.	O tratamento dos dados apresentados no questionário	132
3.2.6.	Conclusão	138
3.3.	A terceira experiência com formandos (Estudo 3)	140
3.3.1.	Os formandos	142
3.3.2.	Os materiais	143
3.3.3.	A metodologia	147
3.3.4.	Os resultados	154
3.3.5.	O tratamento dos dados apresentados no questionário	169
3.3.6.	Conclusão	176
3.4.	Interpretação <i>in situ</i> ou remota – um estudo sobre as preferências dos intérpretes profissionais, baseado num inquérito	179
3.4.1.	Os materiais	181
3.4.2.	A metodologia	181
3.4.3.	Os resultados da análise	182
3.4.4.	Conclusão	205
3.5.	As experiências com os intérpretes profissionais (Estudos 4 e 5)	207
3.5.1.	Os intérpretes profissionais	209
3.5.2.1.	Os materiais da primeira experiência	216
3.5.2.2.	Os materiais da segunda experiência	218
3.5.3.	A metodologia	219
3.5.4.1.	Os resultados da primeira experiência	225
3.5.4.2.	Os resultados da segunda experiência	234

3.5.5.1.	O tratamento dos dados apresentados no questionário – primeira experiência	242
3.5.5.2.	O tratamento dos dados apresentados no questionário – segunda experiência	246
3.5.6.1.	Conclusão – primeira experiência	251
3.5.6.2.	Conclusão – segunda experiência	252
3.6.	Estudo comparativo das diversas experiências – formandos <i>versus</i> intérpretes profissionais	253
3.6.1.	A interpretação <i>in situ</i> e remota – formandos <i>versus</i> intérpretes profissionais (Estudos 1 e 4)	254
3.6.2.	A interpretação remota com interferências <i>versus</i> a interpretação remota sem interferências (Estudos 2 e 1)	258
3.6.3.	A interpretação <i>in situ</i> e remota, com apresentações em <i>powerpoint</i> – formandos <i>versus</i> intérpretes profissionais (Estudos 3 e 5)	264
3.6.4.	Influências da língua de partida produzidas nas interpretações	268
3.6.5.	Apreciação global do desempenho dos formandos	270
3.6.6.	Apreciação global do desempenho dos intérpretes profissionais	273
3.6.7.	Apreciação global do desempenho dos formandos e dos intérpretes profissionais	276
4.0.	Considerações finais	280
	Referências bibliográficas e páginas da Internet	289
	Anexos	300

Índice das Figuras

Fig. 2.3.-1	36
Fig. 2.4.-1	48
Fig. 3.1.2.-1	99
Fig. 3.1.4.-1	108

Fig. 3.1.4.-2	110
Fig. 3.1.4.-3	110
Fig. 3.2.4.-1	127
Fig. 3.2.4.-2	128
Fig. 3.2.4.-3	129
Fig. 3.3.2.-1	145
Fig. 3.3.2.-2	146
Fig. 3.3.2.-3	146
Fig. 3.3.4.-1	155
Fig. 3.3.4.-2	156
Fig. 3.3.4.-3	157
Fig. 3.4.3.-1	183
Fig. 3.4.3.-2	183
Fig. 3.4.3.-3	184
Fig. 3.4.3.-4	185
Fig. 3.4.3.-5	187
Fig. 3.4.3.-6	188
Fig. 3.4.3.-7	189
Fig. 3.4.3.-8	190
Fig. 3.4.3.-9	190
Fig. 3.4.3.-10	191
Fig. 3.4.3.-11	191
Fig. 3.4.3.-12	193
Fig. 3.4.3.-13	196
Fig. 3.4.3.-14	197

Fig. 3.4.3.-15	199
Fig. 3.4.3.-16	202
Fig. 3.5.1.-1	211
Fig. 3.5.1.-2	211
Fig. 3.5.1.-3	212
Fig. 3.5.1.-4	214
Fig. 3.5.1.-5	214
Fig. 3.5.1.-6	215
Fig. 3.5.4.1.-1	225
Fig. 3.5.4.1.-2	227
Fig. 3.5.4.1.-3	227
Fig. 3.5.4.2.-1	234
Fig. 3.5.4.2.-2	236
Fig. 3.5.4.2.-3	236
Fig. 3.6.1.-1	255
Fig. 3.6.1.-2	255
Fig. 3.6.2.-1	259
Fig. 3.6.2.-2	260
Fig. 3.6.2.-3	260
Fig. 3.6.3.-1	264
Fig. 3.6.3.-2	265
Fig. 3.6.5.-1	271
Fig. 3.6.6.-1	274
Fig. 3.6.7.-1	277
Fig. 3.6.7.-2	278

Índice das Tabelas

Tab. 3.0.-1	92
Tab. 3.0.-2	93
Tab. 3.1.3.-1	100
Tab. 3.1.4.-1	109
Tab. 3.2.2.-1	124
Tab. 3.2.4.-1	128
Tab. 3.3.4.-1	155
Tab. 3.4.3.-1	185
Tab. 3.5.4.1.-1	226
Tab. 3.5.4.2.-1	235
Tab. 3.6.1.-1	256
Tab. 3.6.1.-2	256
Tab. 3.6.2.-1	261
Tab. 3.6.2.-2	262
Tab. 3.6.3.-1	266
Tab. 3.6.3.-2	266
Tab. 3.6.4.-1	269
Tab. 3.6.4.-2	269
Tab. 3.6.5.-1	272
Tab. 3.6.6.-1	274
Tab. 3.6.7.-1	277

Índice dos Diagramas

Diag. 3.4.3.-1	186
Diag. 3.5.1.-1	213

Esta dissertação encontra-se redigida, por opção do autor, segundo as normas ortográficas anteriores às propostas pelo Acordo Ortográfico de 1990.

1.0. Introdução

[...] com o desenvolvimento das TIC surgiram [...] novas condições de trabalho para uma nova geração de intérpretes, que têm futuramente de estar preparados a realizar as suas tarefas, estando em locais deveras distantes [...]. Desta forma e de modo a preparar os nossos discentes que realmente pretendem seguir uma carreira de intérpretes da nova geração, [tornar-se-á mais fácil, com o ensino à distância] transmitir aos estudantes-intérpretes a diferença entre interpretação 'presencial' e a IR. Apenas quando desprovidos de qualquer contacto físico [...] é que será possível sentirem verdadeiramente o que poderá ser um intérprete à distância, [...] com *input* sensorial reduzido (Almeida, Furtado & Pascoal 2009: 158-159).

Na era digital e da globalização, surgem novos meios tecnológicos que tornam viáveis novas formas de comunicação e de troca de informação à distância. As possibilidades no âmbito deste vasto leque tecnológico são inúmeras. A constante melhoria nos últimos anos dos serviços fornecedores de acesso à Internet, i.e., o acesso à Internet através de banda larga com velocidades bastante consideráveis, e a existência de ferramentas, por vezes gratuitas, de videoconferência, tais como o *skype*, o *netmeeting* e outras, têm vindo a permitir novas formas de comunicação de alta qualidade entre duas ou várias pessoas, em ambientes virtuais e/ou de multimédia, tal como nos refere Braun:

Firstly, teleconferencing technologies, linking communicative partners at two or more locations, have created new opportunities for real-time interaction without the need for physical co-presence (distance communication). On the one hand, *audioconferencing* technologies have become more versatile than their old-fashioned precursor, the telephone, enabling participants at more than two locations [...] to interact in spoken mode. [...] But what has given a boost to the spread of teleconferencing technologies is that they have become multimedial and can therefore better support the different modes of communication. Thus, teleconferencing today can rely on audio and video delivery channels (*videoconferencing*) to support the spoken verbal mode as well as the visual mode [...]. Secondly, information and communication technologies have also been exploited to make communicative events more multidimensional. International conferences, for example, are often accompanied by 'virtual strands' (e.g. by live chat sessions or web discussion forums) (Braun 2006: 1-2).

Estas ferramentas revolucionárias não vieram, no entanto, substituir por completo as tradicionais formas de comunicação, mas antes complementá-las. Poder-se-á observar este mesmo fenómeno nas duas modalidades de interpretação que são tratadas neste trabalho de investigação, a interpretação *in situ* e a interpretação remota, ou seja, poder-se-á afirmar que a última, surgindo no contexto desta referida revolução tecnológica, não veio substituir a primeira. Ambas as modalidades são ainda utilizadas frequentemente, de acordo com as necessidades de quem recorre aos serviços de interpretação. Em particular, a interpretação remota é, hoje em dia, frequentemente solicitada e existe já um número considerável de empresas que, a nível mundial, oferece este serviço. Os sectores público e particular poderão optar preferencialmente pela contratação de serviços de interpretação remota, sobretudo por razões financeiras, se tiverem à sua disposição determinados requisitos tecnológicos. Tal implica, de certa forma, uma drástica redução de custos por parte de quem recorre a estes mesmos serviços. Muitas vezes as despesas de viagens dos profissionais de interpretação são elevadíssimas, devido à distância que, frequentemente, não apenas um intérprete, mas sim equipas de vários intérpretes, têm que percorrer, para chegar ao local de trabalho. No entanto, a partir do momento em que o intérprete dispõe de todos os recursos tecnológicos necessários para a interpretação remota, terá a possibilidade de trabalhar a partir do seu local de residência, tirando até partido de diferentes zonas horárias e prestando os seus serviços em mais do que uma reunião e/ou conferência por dia. Mouzourakis refere neste contexto que

Remote interpreting can be seen as a means of dealing with problems of interpreter availability and cost. For large multilingual organizations, travel together with per diems constitute [...] the total cost of a free-lance interpreter. In addition, such organizations need to deal with the logistics of putting together large interpreter teams [...]; these interpreters did not have to travel, but could work from their homes, [...]. Furthermore, [...] remote interpreting could provide for a more efficient use of human resources (Mouzourakis 2006: 46-47).

Contudo, desde a implementação e desenvolvimento da interpretação remota, é de notar que muitos intérpretes profissionais nem sempre mostraram uma atitude positiva perante esta nova modalidade da interpretação, tendo preferência pela tradicional interpretação *in situ*. Visto que a interpretação é na

sua essência um processo de comunicação em que o intérprete actua como um mediador intercultural, e dado que cada cultura tem as suas próprias formas e características de comunicar, iremos abordar no capítulo 2.3. esta temática do ponto de vista da comunicação intercultural, para posteriormente, na parte prática, no capítulo 3.4., com base num estudo, i.e., num inquérito realizado com intérpretes profissionais, verificarmos se eventualmente tal preferência pela modalidade da interpretação local depende (ou não) de factores culturais.

A relutância face à interpretação remota por parte dos intérpretes profissionais deve-se, por um lado, à referida redução de custos associada a esta modalidade de interpretação. Dever-se-á, de certa forma, ter em conta determinados aspectos, tais como, por exemplo, se essa gestão de meios financeiros e de recursos humanos, segundo as palavras de Mouzourakis, numa entrevista com Vincent Buck (2000), não irá ter também implicações directas na qualidade da própria interpretação:

Interpreters are subject to market forces like everybody else. [...] conference interpreting is in certain respects the equivalent of a luxury good; it is only worth paying for if it provides the high level of quality expected of it. And quality comes at a certain cost. While this has been accepted by most conference organisers until now, there is a real danger that new technologies might be used not to improve the quality of interpreting but instead in order to cut costs, at the expense of quality (Mouzourakis 2000).

Por outro lado, os intérpretes justificam a sua atitude menos positiva perante a interpretação remota, indicando motivos como, por exemplo, o afastamento físico do local em que está a decorrer determinada reunião e/ou conferência e a falta de contacto e comunicação directa com os oradores e restantes intervenientes destes eventos, o que, segundo diversas opiniões de intérpretes, poderá resultar num forte sentido de alienação. Em diversos estudos efectuados (Moser-Mercer, 2003; Mouzourakis, 2003; Braun & Taylor, 2011), cujo objectivo era precisamente a comparação entre as modalidades da interpretação *in situ* e da interpretação remota, os intérpretes queixavam-se igualmente de um aumento da pressão psicológica, de fadiga, de dores de cabeça e de outros factores que teriam um forte impacto no seu bem-estar. Todos estes motivos poderão, obviamente, ter uma influência preponderante

no desempenho e na qualidade do trabalho dos intérpretes. Nos capítulos 2.5. e 2.6. será feita uma reflexão pormenorizada sobre estes aspectos.

A revolução tecnológica acima referida teve também um forte impacto e uma influência significativa nas áreas da educação e da formação. As alterações que os programas curriculares tradicionais sofreram nas últimas décadas são inúmeras. Ko salienta a este respeito que “The development of modern technologies has had an enormous impact on education. Indeed, education has always developed hand in hand with telecommunication technologies” (Ko 2006: 71). Estas mudanças estão patentes em todos os níveis de ensino, i.e., em infantários, escolas do ensino básico e secundário e instituições de ensino superior, onde têm surgido novos programas e novas unidades curriculares, tendo em vista a formação dos educandos e formandos nestas novas áreas tecnológicas. Devido a este facto, uma parte significativa deste trabalho de investigação será dedicada à realização de estudos experimentais com formandos do Curso de Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP), no âmbito da unidade curricular “Interpretação Remota e de Teleconferência”.

1.1. A estrutura do estudo

Este trabalho de investigação tem vindo a ser desenvolvido, desde há cerca de cinco anos, no âmbito da unidade curricular supracitada. Desde a implementação deste ciclo de estudos nesta instituição de ensino superior, e na sequência da leccionação de sessões teórico-práticas na unidade curricular acima referida, surgiu um interesse particular no estudo comparativo das condições de trabalho e do desempenho de intérpretes em ambientes de interpretação local e à distância. Desta forma, foram implementados vários estudos experimentais em interpretação, que decorreram no Centro Multimédia

de Línguas (CML)¹ do ISCAP, tendo sempre como objectivo a comparação do desempenho de intérpretes em condições de trabalho distintas, i.e., em ambientes *in situ* e remotos. No capítulo 2.1. serão definidos estes dois conceitos da interpretação, sendo dada particular importância à modalidade de interpretação à distância, segundo critérios muito específicos e com base em estudos de Mouzourakis (2006) e Braun e Taylor (2011).

Numa fase inicial, a primeira das experiências acima referidas foi efectuada com formandos de interpretação. Posteriormente, a mesma foi realizada também com intérpretes profissionais. Realizou-se igualmente um estudo, apenas com formandos, que envolveu uma videoconferência simulada na qual surgiam intercaladamente interferências na imagem transmitida. Por último, foi levado a cabo um estudo experimental, com discentes e intérpretes profissionais, no qual foram proferidos discursos *in situ* e remotamente que tinham como suporte apresentações em *powerpoint*. Como tal, este trabalho de investigação será constituído, em primeiro lugar, por uma reflexão teórica, cujo objectivo principal será a apresentação dos conceitos de interpretação *in situ* e de interpretação remota, salientando as principais diferenças entre ambas as variantes. Será também feita uma abordagem sobre a eventual importância de serem integrados elementos visuais adicionais em discursos e qual o impacto dos mesmos na qualidade da interpretação.

Iremos aprofundar, nesta parte teórica, diversos aspectos relacionados com a pragmática da comunicação em interpretação, com as questões de presença e/ou de alienação e com a influência de todos estes aspectos sobre o trabalho dos intérpretes. Teremos sempre em consideração a comparação entre ambas as modalidades de interpretação, *in situ* e remota. Tal permitirá uma reflexão sobre os principais motivos eventualmente justificativos da preferência por parte dos profissionais de interpretação pela interpretação *in situ* e concomitante atitude de relutância perante a interpretação remota.

¹ Devido à necessidade de reestruturação do organigrama do ISCAP, este centro foi integrado no Gabinete de Apoio à Inovação em Educação (GAIE), a partir do dia 31 de Maio de 2013. No entanto, como todos os estudos decorreram no Centro Multimédia de Línguas, enquanto designado como tal, este órgão será doravante referido como “CML” ao longo deste trabalho de investigação.

O último capítulo desta parte teórica será igualmente dedicado à reflexão sobre questões relacionadas com a qualidade da interpretação. Basear-nos-emos não apenas em definições e propostas sobre o conceito de “qualidade”, particularmente na área científica da interpretação, mas também em estudos implementados em diversas instituições, tais como a Organização das Nações Unidas, a União Europeia, etc. Destacam-se, por exemplo, no espaço europeu, o projecto comum entre a *International Telecommunication Union* (ITU) e a *École de Traduction et d’Interpretation* (ETI), em Abril de 1999; o *3rd Remote Interpretation Test*, no âmbito da União Europeia, em Dezembro de 2005 e o projecto AVIDICUS, levado a cabo pela Universidade de Surrey e pelo Programa de Justiça Penal da Comissão Europeia, entre 2008 e 2011. Este último projecto tinha adicionalmente como objectivo estudar a viabilidade da comunicação verbal através de videoconferência no campo da justiça penal. Todos estes estudos visavam, principalmente, a reflexão sobre os custos da interpretação remota e a averiguação das diferenças entre esta modalidade de interpretação mais recente e a forma mais tradicional, i.e., a interpretação *in situ*. Assim, pretendemos também verificar com estes estudos experimentais, realizados com alunos e com profissionais de interpretação, se, por um lado, existem realmente grandes diferenças entre uma e outra forma de interpretação e, por outro lado, se os resultados destas experiências são, de uma forma geral, idênticos aos obtidos nos estudos acima mencionados.

O objectivo principal da parte prática deste trabalho será, por via dos diversos estudos experimentais acima referidos, que foram realizados com formandos e com profissionais de interpretação, responder, em primeiro lugar, a questões relacionadas com as diferenças entre o desempenho dos sujeitos que realizaram a interpretação em condições de trabalho da modalidade de interpretação *in situ* e o rendimento dos sujeitos que verteram os mesmos discursos, em condições semelhantes à da variante de interpretação remota. Pretende-se igualmente indagar se realmente existem diferenças de qualidade entre as interpretações realizadas em cada uma das modalidades. O primeiro estudo comparativo, numa primeira fase, não envolveu intérpretes profissionais, mas apenas formandos-intérpretes. Devido ao número alargado de discentes, os mesmos foram divididos em dois grupos de seis elementos cada. Um grupo realizou a tarefa interpretativa em condições semelhantes à

interpretação *in situ* e o outro grupo em ambiente semelhante à interpretação remota.

Posteriormente, quando esta primeira experiência foi realizada com um grupo de intérpretes profissionais, foram utilizados dois textos distintos para as variantes de interpretação comparadas. Desta forma, o texto da primeira experiência realizada com os formandos, e previamente gravado em formato de vídeo, serviu também como suporte de trabalho na modalidade de interpretação remota no primeiro estudo levado a cabo com os intérpretes profissionais.

O segundo estudo experimental, efectuado apenas num ambiente semelhante ao da interpretação remota e que envolveu somente formandos em interpretação, visava estudar se as diversas interferências na imagem de uma videoconferência simulada teriam algum impacto negativo no desempenho da tarefa interpretativa dos respectivos sujeitos envolvidos. Também neste caso foi igualmente utilizado o mesmo discurso previamente gravado em formato de vídeo, que servira de suporte ao trabalho dos discentes que participaram no primeiro estudo experimental e que realizaram a tarefa na variante da interpretação remota. Para a concretização desta segunda experiência foram inseridas aleatoriamente diversas interferências no ficheiro multimédia: a projecção do *rostrum* da oradora tremia, desaparecia num fundo negro ou, em determinadas ocasiões, surgia uma imagem granulada a preto e branco. No entanto, e tendo estas interferências sido inseridas propositadamente, foi mantida uma temporização equilibrada entre os momentos do discurso com interferências e os momentos sem quaisquer perturbações na imagem². Pretendíamos, com isto, estudar, por um lado, se o desempenho interpretativo dos sujeitos seria o mesmo nos trechos com e sem interferências na imagem. Por outro lado, o objectivo deste estudo seria o de comparar a qualidade global da interpretação com o desempenho do grupo de formandos que realizara esta tarefa no ambiente da interpretação remota da experiência anterior, em que não ocorreram quaisquer interferências na imagem durante todo o discurso (*vide* primeiro estudo). Estabelecemos, assim, o objectivo de averiguar qual

² Como se tratava de um discurso previamente gravado em formato de vídeo, houve a possibilidade de inserir neste ficheiro multimédia as interferências mencionadas, através de um programa de edição de vídeo convencional, sem comprometer a respectiva qualidade do som.

seria o impacto de imagens transmitidas com defeitos em determinada situação de interpretação remota.

Como já foi acima referido, os participantes deste estudo eram apenas formandos em interpretação. Não houve a possibilidade de efectuar esta mesma experiência com o grupo de intérpretes profissionais, pois estes estariam obviamente a interpretar de novo o mesmo conteúdo anteriormente por si produzido.

O terceiro estudo experimental, que envolveu tanto discentes como intérpretes profissionais, e que foi realizado exactamente nas mesmas condições, teve como base material duas partes de um discurso, nas quais foram utilizados suportes em *powerpoint*, tendo uma das partes sido apresentada num ambiente *in situ* e a outra parte na variante de interpretação remota. Este estudo visava igualmente comparar o desempenho dos intérpretes – discentes e profissionais – em ambas as condições. Pretendíamos ainda comparar se realmente a inclusão de uma apresentação em *powerpoint* durante o discurso original poderia servir como instrumento de auxílio aos sujeitos durante a realização das respectivas interpretações.

Em suma, na parte prática deste trabalho de investigação iremos descrever detalhadamente as condições em que foram efectuados todos estes estudos experimentais, os materiais utilizados, os sujeitos envolvidos e os resultados das experiências e apresentar os dados das respostas a diversos questionários, preenchidos após a respectiva tarefa de interpretação. Por último, iremos proceder à análise qualitativa das interpretações efectuadas nas modalidades *in situ* e remota, para depois estabelecermos uma comparação entre os resultados obtidos em todas as experiências, analisando ainda comparativamente cada uma das situações e os correspondentes estudos.

PARTE TEÓRICA

2.0. O conceito de interpretação

L'interprète de conference joue un role important dans la vie internationale [...]: il aide [...] à franchir la barrière linguistique, donc à se mieux comprendre, à dissiper leurs méfiances, peut-être à s'accorder. Les interprètes sont donc assez souvent mêlés à des conversations capitales d'où peuvent sortir, pour l'humanité, la paix ou bien le conflit, le Bonheur ou la ruine, la pauvreté ou l'abondance justement distribuée (Gravier, citado por Seleskovitch 1968 : I).

Partiremos do princípio que a interpretação é uma profissão altamente qualificada e especializada que, em primeiro lugar, exige aos respectivos profissionais o domínio de dois ou mais idiomas, um vasto conhecimento sobre as culturas das respectivas línguas de trabalho, a capacidade de analisar e sintetizar informação, competências comunicativas, a facilidade de falar em público, etc. São, certamente, requisitos fundamentais e indispensáveis. Visto de uma forma simplista, o papel do intérprete é pronunciar na língua do seu público-alvo um discurso cujo conteúdo seja equivalente e idêntico ao discurso original numa língua diferente. Isto, obviamente, não significa que o intérprete deva transpor algo que foi dito numa língua de partida, palavra por palavra, para uma língua de chegada. Na linha deste pensamento, Wadensjö alerta que a profissão do intérprete vai muito além desta actividade, referindo que a interpretação será “more than [...] lip service” (Wadensjö 2009: 286). Portanto, o papel do intérprete é – num sentido mais lato do que se entende por processos de comunicação – a transmissão de uma mensagem, na qual o intérprete explica numa língua diferente o conteúdo da mensagem original, tal como refere Jones:

Imagine two people [...]. They wish to discuss their work but speak different languages, and neither speaks the other's language [...]. So they call in someone else, who speaks both languages, to explain what each is saying in turn. That person is an interpreter. This scenario gives a better idea of what interpreting is all about than a pat definition such as 'immediate oral translation'. Interpreting is about communication (Jones 2002: 3).

À primeira vista, neste processo de comunicação, o intérprete servirá como o elo de ligação entre dois ou vários falantes de línguas diferentes; compete-lhe fazer com que essa barreira linguística seja ultrapassada. Contudo, o papel do intérprete não se restringe apenas a esta função de mediador linguístico. Este processo de comunicação muito específico e próprio da interpretação poderá ser muitas vezes *per se* um processo complexo, no qual poderão surgir as mais variadíssimas dificuldades. Entre falantes de línguas diferentes, oriundos de países diferentes, existe não apenas a referida barreira linguística, mas poderá haver um vasto leque de outras condicionantes e fronteiras que terão que ser ultrapassadas: os problemas de comunicação poderão igualmente surgir devido a diferentes mundividências, diferenças de concepções culturais e/ou sociais, que podem dificultar a própria comunicação. Relativamente ao papel do intérprete, Angelelli salienta o seguinte: “Interpreters have always been necessary, not only for bridging communication between individuals from multilingual and highly advanced civilizations, but also in brokering the social differences among them” (Angelelli 2004: 8).

É também neste aspecto que o intérprete tem um papel importantíssimo: por um lado, terá que lidar com diversos problemas de traduzibilidade, i.e., ouvir, compreender, eventualmente tirar apontamentos, analisar ideias numa determinada língua original, etc. e transpor essas ideias para um determinado idioma de chegada. São diversas as tarefas que terão de acontecer num curto espaço de tempo. Por outro lado, as dificuldades de comunicação ultrapassam as dificuldades de tradução, devido às barreiras sociais e culturais supramencionadas e próprias de todo o processo de comunicação. Consequentemente, neste curto espaço de tempo em que o intérprete realiza o seu trabalho, a “transposição” palavra por palavra de uma língua para outra não é viável. Muitas vezes, fará chegar ao seu ouvinte ou público-alvo uma mensagem idêntica à mensagem pronunciada numa determinada língua original e, sendo necessário, alterará essa mensagem original, sem modificar o conteúdo essencial dessa mesma mensagem:

The interpreter's task is to instill meaning into the text for the target audience, if necessary (and if possible) by providing the requisite explanations or even changing the original speaker's references, provided this conveys to the audience precisely what the speaker wanted to say (Jones 2002: 3).

Isto não significa obviamente que o intérprete possa transmitir a mensagem original pronunciada por determinado orador de qualquer forma, alterando o discurso livre e arbitrariamente, principalmente quando recorre a explicações. Pelo contrário, a mensagem reproduzida pelo intérprete deverá manter-se fiel, tanto quanto possível, à mensagem original. No seu artigo intitulado *The Interpreter as Cultural Mediator*, Pistillo salienta relativamente a esta perspectiva que “impartiality is one of the major ethical requirements for interpreters, which means that, as a rule, an interpreter is not allowed to give his/her opinion, or to alter in any way what a speaker expresses through his/her language [...]” (Pistillo 2002: 2). Quando mencionamos que o intérprete poderá recorrer a explicações, não queremos significar que lhe será permitido tecer comentários sobre o conteúdo do discurso original, nem tão-pouco exprimir opiniões próprias, que eventualmente possam até ser diferentes do ponto de vista do orador: “Additional information should be provided only if it is indispensable [...]: it should in no way involve the interpreter's adding their own point of view to that of the speaker” (Jones 2002: 4).

Contudo, Pistillo também refere que a mediação envolve mais do que a simples tradução literal, para que o processo comunicacional não seja deturpado. A este respeito, esta autora afirma que “[...] an interpreter can ‘mediate’ rather than merely ‘translate’ in order to improve the communication flow” (Pistillo 2002: 3). Esta ideia vem igualmente ao encontro da perspectiva de Jones acima referida. Estes aspectos sobre a comunicação intercultural serão analisados mais detalhadamente no capítulo 2.3. deste trabalho.

Existem, fundamentalmente, duas formas de interpretação, dependendo do contexto e das circunstâncias em que elas ocorrem. A interpretação simultânea é o método mais utilizado, hoje em dia, principalmente em reuniões de grandes dimensões, congressos e conferências, pois é praticamente instantânea. Nesta modalidade, o intérprete assumirá o papel de determinado orador e torna-se idêntico a este, i.e., ao transmitir mensagem do orador a um determinado interlocutor, fá-lo-á, em princípio, também na primeira pessoa,

sempre que o orador o fizer na mensagem original. As palavras do orador dirigidas ao seu público-alvo transformam-se nas palavras do intérprete, numa língua diferente. O intérprete geralmente não recorre a explicações ou a interpretações, referindo-se ao orador na terceira pessoa, através de expressões como, por exemplo, “foi dito pelo(a) orador(a) que...” ou “o(a)/orador(a) acha que...”. O orador e o seu intérprete fundem-se num só e é como se se tornassem praticamente na mesma pessoa. É como se o discurso original fosse seu³. Nesta situação, o trabalho do intérprete ocorre praticamente em simultâneo ao discurso original pronunciado por determinado orador:

[...] the interpreter listens to the beginning of the speaker's comments then begins interpreting while the speech continues, carrying on throughout the speech, to finish almost at the same time as the original. The interpreter is thus speaking *simultaneously* to the original, hence again the name (Jones 2002: 5).

É de referir que para esta forma de interpretação é necessário equipamento muito específico, tal como instalações adequadas com cabinas fixas ou móveis, à prova de som, equipadas com auscultadores com controlo de volume, para que o intérprete consiga escutar o discurso original, e um microfone, para que possa transmitir a prelecção numa língua diferente. Os restantes participantes receberão auriculares, para que possam escutar a interpretação num idioma perceptível.

Acontece, contudo, que em muitas conferências, os referidos equipamentos necessários (ou uma parte dos mesmos) para os serviços de interpretação nem sempre se encontram disponíveis. Poderão surgir igualmente situações, em que os participantes de determinado evento bilingue ou multilingue não sejam falantes das línguas de trabalho ou dos idiomas interpretados. Neste caso, poder-se-á recorrer ao modo da interpretação simultânea sussurrada. Nestas circunstâncias, o intérprete encontra-se muito próximo do(s) seu(s) interlocutor(es) e verte o conteúdo de um determinado discurso original para o máximo de duas pessoas. Portanto, o intérprete deverá garantir todas as condições de trabalho favoráveis ao contexto, de forma a

³ Particularmente para este estudo de investigação, iremos considerar as situações na primeira pessoa, uma vez que, em todos os estudos experimentais realizados no âmbito desta investigação, os discursos foram vertidos de Inglês para Português na modalidade de interpretação simultânea.

ouvir o orador e, ao mesmo tempo, transmitir a mensagem, num tom e volume de voz que não perturbem a atenção dos restantes participantes nesse mesmo evento. Jones refere que

There are occasions [...] when simultaneous is 'chuchotage', done without technical equipment. In such circumstances the interpreter must [...] ensure the working conditions are optimal. This means sitting (or standing) where you are sure you can hear the speaker, and being in a position to speak sufficiently softly so as not to hinder their listening or upset other participants in the meeting who are listening to the original. As a general rule this means you are entitled to disregard protocol and may even ask to change places with a delegate (Jones 2002: 68).

O outro modo de interpretação é designado por “interpretação consecutiva”. Será mais adequado para conferências de pequenas dimensões e com menos duração, como por exemplo reuniões de negócios, conversas telefónicas, etc. Dadas as suas características, esta forma de interpretação é mais demorada: “[...] the interpreter listens to the totality of the speaker's comments, or at least a significant passage, and then reconstitutes the speech with the help of notes taken while listening; the interpreter is thus speaking *consecutively* to the original speaker, hence the name” (Jones 2002: 5). Ao contrário do que geralmente sucede na interpretação simultânea, o intérprete já poderá recorrer mais frequentemente a explicações, referindo-se ao orador ou a outros intervenientes na terceira pessoa.

Dependendo da extensão e duração das passagens de determinado discurso, a interpretação consecutiva implica por vezes a tomada de apontamentos por parte do intérprete, para que posteriormente esses mesmos trechos sejam vertidos de uma língua de partida para uma língua de chegada. Ou seja, nestas circunstâncias de trabalho, o intérprete deverá ser igualmente capaz de lidar com discursos de longa duração e dominar as competências e técnicas específicas para tomar notas. Contudo, nem sempre será necessário o intérprete recorrer ao auxílio destes apontamentos. Por vezes, o orador pronuncia apenas algumas frases e o intérprete é, seguidamente, solicitado a transpor o discurso na língua de chegada, baseando-se apenas no que memorizou:

Consecutive interpreting [...] involves listening to what someone has to say and then, when they have finished, reproducing the same message in another language. The speech may be anything between a minute and twenty minutes in length and the interpreter will rely on a combination of notes, memory and general knowledge to recreate their version of the original (Gillies 2005: 3).

O campo de intervenção do intérprete abrange vários contextos: realiza o seu trabalho, servindo como mediador, por exemplo, numa conversa telefónica, num consultório médico, numa esquadra de polícia, num tribunal, numa reunião de negócios, em conferências ou congressos bilingues e/ou multilingues de grandes dimensões, ou em instituições ligadas à política, tais como o Parlamento Europeu, a Organização das Nações Unidas, etc.

Um bom serviço de interpretação envolve diversos factores, tais como a perfeita coordenação entre organizadores, oradores, técnicos de som e/ou imagem e, naturalmente, os intérpretes. O número de intérpretes a contratar para as situações acima referidas depende do número de línguas de trabalho, duração das reuniões e/ou conferências, etc. Nestes eventos e, em particular, quando as conferências têm uma duração substancial, recorre-se muitas vezes à contratação de vários intérpretes, para garantir a qualidade e o sucesso do desempenho.

Por estes motivos, o intérprete deverá não só ter um conhecimento aprofundado de idiomas e a capacidade de compreender pessoas oriundas de diferentes contextos culturais e sociais, mas deverá também dispor de conhecimentos sobre uma vasta gama de assuntos e temas, mesmo sobre os mais técnicos. Contudo, o sucesso do intérprete e da conferência em que ele participa dependerá obviamente também da sua preparação prévia dos temas a serem tratados em determinados eventos, através de leituras, consultas de glossários e, se possível, de prelecções já anteriormente proferidas, etc. Além disso, deverá ter presença e postura, ter capacidade de trabalho em equipa, ser perseverante e ser capaz de lidar da melhor forma com situações de fadiga, *stress* ou qualquer problema que possa impedir um desempenho de qualidade elevada.

Após esta breve passagem introdutória sobre alguns conceitos específicos da profissão do intérprete, será feita, seguidamente, uma reflexão comparativa sobre as características das modalidades da interpretação *in situ* e

da interpretação remota, cujas diferenças constituem a base destes estudos experimentais em investigação da interpretação.

Conclusão

O processo de interpretação consiste essencialmente na transposição de uma mensagem oral proferida numa determinada língua de partida para um outro idioma de chegada. Envolve, geralmente, um emissor ou vários emissores e um ou vários receptores dessa mesma mensagem que não comunicam no mesmo idioma. Nesta díade da comunicação surge o intérprete como elo de ligação entre os interlocutores, i.e., como mediador intercultural, que viabiliza a comunicação entre os intervenientes deste mesmo processo.

Dependendo do cenário da sua intervenção, o intérprete poderá exercer a sua actividade profissional nas duas formas de trabalho, i.e., através da interpretação consecutiva e/ou simultânea. A primeira variante é, geralmente, utilizada em situações de acompanhamento em reuniões de negócios, no serviço comunitário, etc., enquanto a segunda servirá os seus objectivos em congressos multilingues de maiores dimensões, etc.

Dever-se-á igualmente salientar que o processo de interpretação não é simplesmente um acto em que determinada mensagem é transposta palavra por palavra para uma língua-alvo. É, sobretudo, um processo de comunicação que requer diversas competências, aplicadas a cada contexto e situação nos distintos campos de intervenção dos seus profissionais.

2.1. Os conceitos de interpretação *in situ* versus interpretação remota

Los intérpretes hemos de amoldarnos, como cualquier profesional, a las nuevas tecnologías. A veces hemos de realizar la interpretación viendo al orador en un monitor, como es el caso de [...] una videoconferência. Las condiciones son a veces tan precarias que el desempeño de nuestra labor se dificulta bastante. Esto ha provocado un movimiento de rechazo, sobre todo entre los intérpretes que trabajan en instituciones y organismos de la Unión Europea (Léon 2000: 279).

As duas principais formas de interpretação anteriormente mencionadas, a interpretação consecutiva e a simultânea, são ambas aplicáveis tanto à interpretação *in situ* como à interpretação remota. Como tal, poderemos partir do princípio que tanto uma reunião de pequenas dimensões como uma conferência multilingue de grandes dimensões podem ser interpretadas à distância, i.e., remotamente, ou envolvendo profissionais de interpretação que estejam a realizar o seu trabalho no local do evento.

Tal como a própria designação indica, entende-se por interpretação *in situ* a modalidade de interpretação na qual o intérprete se encontra fisicamente presente no mesmo local onde está a decorrer determinado evento, no qual ele intervém no desempenho das suas funções. Os cenários podem ser variadíssimos. O intérprete pode estar na mesma sala, sentado à mesma mesa de reunião com os restantes intervenientes – será este o contexto, ou seja, o local em que o intérprete se encontra mais próximo dos oradores. Ou o intérprete poderá encontrar-se a realizar a sua tarefa dentro de uma cabina de interpretação, com todos os equipamentos acima mencionados. Também neste cenário poder-se-ão verificar várias situações. A cabina poderá estar localizada de forma a que o intérprete possa ter uma boa visão tanto do orador como do público-alvo. Embora seja muito raro, poderão também existir cenários em que o orador possa ter uma visualização mais directa do intérprete. Com esta localização das cabinas estaríamos perante uma situação com condições ideais que facilitariam significativamente o trabalho do intérprete, tendo em conta os aspectos interactivos das situações comunicativas. No entanto, numa situação mais convencional, as cabinas poderão estar situadas de tal forma que o orador e/ou público-alvo estejam fora do alcance do campo visual do

intérprete. Neste caso, poderá ter o auxílio de pequenos monitores, em que é focado o *rostrum* da pessoa que, em determinado momento, tem a palavra.

Ainda que estejamos a referir-nos apenas a esta modalidade de interpretação *in situ*, constata-se que, tendencialmente, o desenvolvimento e melhoria das condições físicas e dos meios tecnológicos tornaram viável o afastamento do intérprete de uma localização muito próxima do orador. Embora já tenham sido criados equipamentos de interpretação simultânea que datam de finais da década de 20, poderemos considerar os Julgamentos nos Processos dos Tribunais de Nuremberga, em 1945, como o primórdio e evento *ex libris* da modalidade de interpretação simultânea. Gaiba (1998) refere a existência de diversas fontes, em que é reivindicada por entidades diferentes o exórdio desta forma de interpretação:

The invention of the simultaneous interpretation system is described by André Kaminker [...], in a lecture at the University of Geneva in 1955. [...] In the lecture he attributes the invention of simultaneous interpreting to Mr. Finlay and Mr. E.A. Filene [...]. The Filene-Finlay equipment was manufactured by IBM and used at the League of Nations fairly successfully. In a letter by IBM of 1945, it is stated that their International Translator System was being used at the League of Nations Headquarters in Geneva, and that this was the only permanent installation. It had also been used at other conferences such as the International Chamber of Commerce Convention in 1920 and the Fourth Pan-America Union Conference in Washington, D.C. around 1922. [...] These dates seem to contradict André Kaminker's claim that the system was invented in 1926 or 1927. However, other sources confirm Kaminker's date. [...] The system that [Filene] invented together with Finlay and Thomas Watson became known as the IBM Hushaphone Filene-Findlay [...] system, patented in 1926. [...] The Hushaphone was used for the first time on June 4, 1927 at a session of the International Labor Conference in Geneva [...]. Other sources mark the 15th International Congress of Physiology of 1935 in Leningrad as the first setting in which simultaneous interpretation was used. This conference was presided over by Pavlov and featured a wired translation system for five languages [...]. Pavlov's introductory statement was reportedly translated simultaneously into English, French and German (Gaiba 1998: 30-31).

Esta autora sublinha ainda que na fase anterior a 1945, em muitas ocasiões, os intérpretes exerciam as suas funções com o auxílio de textos previamente traduzidos para determinado idioma ou “in Geneva and other international conferences before the war, interpreters did not actually perform simultaneous interpreting as it was later done at Nuremberg and as we know it today” (Gaiba 1998: 31), argumentando que os métodos utilizados eram

diferentes dos actualmente convencionais. Em diversas conferências, os intérpretes recorriam a apontamentos que tiravam, durante uma determinada prelecção, e vertiam o conteúdo para os diferentes idiomas, em modo de interpretação consecutiva. Gaiba refere-se à simultaneidade entre as diversas interpretações realizadas, a partir das cabinas de interpretação, designando esta forma de trabalho como *simultaneous successive interpretation*:

[...] the various interpreter would take notes on the original speech, as for consecutive interpretation; after the end of the speech, one of the interpreters [...] would take the stand and translate consecutively into his language. At the same time, the other interpreters, sitting in the booths and speaking into their microphones, gave their version of the speech [...], reading from their notes. In this way, the translation was still consecutive [...] (Gaiba 1998: 31).

A interpretação simultânea como profissão nasce e populariza-se efectivamente com os Processos Judiciais de Nuremberga, em 1945, como já referido. Baigorri-Jalón afirma a este respeito que “Simultaneous Interpreting reached its «coming-of-age» at the Nuremberg trials, although it had already been tested successfully and with certain continuity since the 1920s [...]” (Baigorri-Jalón 2004: 167).

Na era digital da globalização e das novas tecnologias, surge a possibilidade da interpretação remota. Trata-se de uma modalidade de interpretação bastante recente que é “[...] viável com o avanço tecnológico” (Almeida, Furtado & Pascoal 2009: 142). Destaca-se a viabilidade de o intérprete ficar deslocado do local de intervenção dos seus interlocutores, i.e., oradores, delegados, assembleia, etc., precisamente pelo facto de as tecnologias o permitirem.

Apesar de eventualmente podermos ter em mente que se trata de uma modalidade relativamente recente, Moser-Mercer (2003) afirma que “Despite its air of novelty remote interpreting is not an entirely new idea. The first major experiments were carried out in the 1970s: the Paris-Nairobi (“Symphonie Satellite”) experiment by UNESCO in 1976 and the New York-Buenos Aires experiment by the United Nations in 1978”.

Esta variante tem fundamentalmente como ferramenta base o computador e serve-se de vários recursos, tais como, por exemplo, a áudio

e/ou a videoconferência, ou mesmo a teleconferência. Relativamente à importância dos meios informáticos e das novas tecnologias, e em particular no que diz respeito ao trabalho do intérprete, Sandrelli refere que “[...] las tecnologías TIC también poden resultar útiles a los intérpretes [...]. En los últimos años los ordenadores han adquirido un papel aún más importante en la vida profesional de los intérpretes [...], como soporte tecnológico en las cabinas de interpretación” (Sandrelli 2003: 72-73). Neste sentido, Baigorri-Jalón lança um apelo à necessidade de formar e preparar discentes, tendo em consideração este avanço tecnológico na era digital: “[...] it is better to move with the times and [...] specialised schools should incorporate new technologies into their programs so that they can prepare future interpreters in accordance with the evolution of time” (Baigorri-Jalón 2004: 165).

Poderemos distinguir diversas modalidades nesta forma de comunicação à distância. Na entrevista de Vincent Buck supramencionada, Mouzourakis (2000) refere-se a duas situações diferentes. Por um lado, dever-se-á considerar o conceito de teleconferência: “Remote conferencing generally refers to any meeting where all of the participants are not physically present in one place but are linked via video and/or audio. In the specific context of interpreting, this implies that interpreters work in front of a screen without direct view of the meeting room or the speaker”. Nesta primeira situação, todos os interlocutores de determinada situação comunicativa estão fisicamente distantes uns dos outros, ou seja, não se encontram no mesmo local, mas poderão comunicar entre si através de ligações áudio e/ou vídeo. Por outro lado, e particularmente no contexto da interpretação, na situação de comunicação através de videoconferência, o intérprete está fisicamente presente no local onde se encontra um dos interlocutores da situação comunicativa. Como tal, Mouzourakis (2000) refere na mesma entrevista que “This is different from video-conferencing where the interpreter is still physically present in the meeting room where most delegates are gathered, except for one or more participants who are attending remotely via a video link-up”.

As formas de interpretação à distância, porém, não se referem apenas ao contexto da tele ou videoconferência, tendo como suporte a transmissão conjunta de sinais provenientes de canais áudio e vídeo. No âmbito desta modalidade, os serviços de interpretação também são aplicados em muitos

países, dentro do contexto de serviços à comunidade, nomeadamente à interpretação via telefone, ou seja, a audioconferência: “Audioconferencing refers to sound-only teleconferencing, as for instance in a conventional conference call” (Mouzourakis 1996: 22). Lee refere, a respeito da interpretação via telefone, que “Telephone interpreting [...] is closely linked with community interpreting in general, which serves to assist immigrants and other language minorities in their access provided by the host countries” (Kalina 2002, citada por Lee 2007: 231).

Dentro do contexto da interpretação via telefone, este autor distingue também três situações diferentes: o intérprete encontra-se no mesmo local de um dos dois interlocutores da conversa telefónica; encontra-se num local diferente, ao passo que os dois interlocutores estão no mesmo local; ou, tanto os interlocutores como o intérprete estão localizados em sítios diferentes. Relativamente à primeira situação, não seria tão apropriado aplicar-se a designação interpretação remota, segundo a diferenciação acima apresentada por Mouzourakis. Já nas duas últimas situações referidas por Lee, temos presente esta modalidade, uma vez que o intérprete não se encontra fisicamente no mesmo local dos interlocutores da conversa telefónica.

Existe igualmente um paralelismo entre a distinção sugerida por Mouzourakis (2000) e a diferenciação referida por Braun e Taylor (2011). No contexto da interpretação à distância, e mais concretamente no âmbito da interpretação em processos de justiça penal, estas autoras referem o seguinte:

To cover the increasing diversification of interpreting situations involving a video link, a broad distinction was made in the project between *videoconference interpreting* (VCI) and *remote interpreting* (RI). Videoconference interpreting is the form of interpreting that is used when the proceedings take place at two video-linked locations (e.g. court and prison), with the interpreter being situated at either end of the link. Remote interpreting (RI) is the form of interpreting that is used when the proceedings take place at a single location (e.g. a courtroom), with the interpreter working via video link from a remote location (e.g. another courthouse) (Braun & Taylor 2011: 2).

Com base nestes conceitos, há que referir, relativamente a esta modalidade de trabalho, que o conceito da interpretação remota refere-se ao facto do intérprete não se encontrar fisicamente no mesmo local em que está a decorrer o evento. O intérprete realiza a sua tarefa a partir de outro local

distante, como refere Mouzourakis, no contexto da seguinte situação: “*remote interpreting* [...] will be used to refer to situations in which interpreters are no longer present in the meeting room, but work from a screen and earphones **without a direct view of the meeting room or the speaker.**” (Mouzourakis 2006: 46).

Particularmente para este estudo, será este o conceito de interpretação remota que iremos considerar para os trabalhos levados a cabo pelos participantes nas situações de interpretação efectuadas à distância, i.e., naquelas em que não existe qualquer forma de contacto visual directo dos oradores ou de uma eventual assistência para a qual poderiam estar a realizar as respectivas interpretações.

Contrastando as modalidades de interpretação *in situ* e remota, poder-se-á assegurar que a diferença fundamental entre ambas as formas de trabalho consiste no seguinte: enquanto na interpretação *in situ* o intérprete está fisicamente presente no local da reunião, da conferência, etc., e poderá ter algum contacto visual arbitrário do orador, dos participantes desse evento, etc., tal não se verifica na interpretação remota. Neste caso, o intérprete encontra-se isolado dos outros intervenientes da situação comunicativa e não tem qualquer contacto visual directo com os mesmos.

A relutância face à interpretação remota, já anteriormente referida neste trabalho, encontra um paralelismo na situação relatada por Baigorri-Jalón, quando menciona a resistência à transição do modo de interpretação consecutiva para o de interpretação simultânea no espaço da Organização das Nações Unidas:

[...] for the time being, any new interpreters at the UN in the immediate future will respond to the present model: [...] Together with the established interpreters, they will constitute a strong resistance to the introduction of the new technologies, just as the old consecutive interpreters fought against simultaneous or the veteran translators fought against the use of computers (Baigorri-Jalón 2004: 165).

Os aspectos referidos por Baigorri-Jalón estarão certamente relacionados com diferentes formas da comunicação interaccional, subjacentes às diferentes modalidades de interpretação a serem comparadas, no âmbito deste trabalho de investigação. Devido ao facto de estas formas de trabalho

poderem ter um impacto diferente no processo de comunicação da própria interpretação, será feita na próxima passagem uma reflexão sobre algumas situações comunicativas próprias das circunstâncias de interpretações realizadas *in situ* e remotamente.

Conclusão

Tendo em conta alguns dados históricos sobre as diversas formas e modalidades de interpretação, distinguimos nesta passagem as modalidades de interpretação *in situ* e remota. Esta diferenciação depende precisamente da localização em que ocorre determinado acto de comunicação, tendo em consideração o ponto de vista do intérprete. Assim, a interpretação *in situ* resulta da situação de presença física de todos os intervenientes, i.e., intérpretes, oradores, delegados, etc., no mesmo local em que decorre determinado evento.

Na variante da interpretação à distância, poderão surgir situações que exigem igualmente a presença física do intérprete no mesmo local em que se encontram alguns interlocutores de determinado contexto comunicacional, por exemplo, a videoconferência. A modalidade designada como interpretação remota caracteriza-se pelo facto de o intérprete não se encontrar fisicamente no mesmo local de todos os outros interlocutores de determinada situação de comunicação, não tendo assim contacto visual directo de oradores, delegados, audiências, etc. O intérprete exerce as suas funções, servindo-se de elementos audiovisuais.

2.2. A pragmática da comunicação – interpretação *in situ* versus interpretação remota

Os elementos não verbais têm tanta importância no discurso como as palavras, sendo a sua frequência igualmente concomitante à ocorrência destas. Para além disso, transportam um potencial comunicativo nada despreciando. Com efeito, trata-se de um verdadeiro canal de comunicação simultâneo à verbalização, cujas funções, apesar de sobejamente conhecidas, convém lembrar: regulador das interações; veículo do fluxo e refluxo de emoções; reforço, suporte ou substituto da linguagem verbal; modulador e ilustrador gráfico dos significados das palavras (Cunha 2007: 151-152).

Às duas modalidades de interpretação observadas e comparadas no âmbito desta investigação, a interpretação *in situ* e a interpretação remota, estão subjacentes diferentes perspectivas referentes à interação comunicacional, uma vez que ocorrem em espaços físicos e ambientes distintos que influenciam todo o aparato interpessoal e interaccional. Será feita uma abordagem a esta matéria, tendo em consideração a essência da pragmática da comunicação.

Uma definição mais simplificada deste conceito indica que “pragmatics is the study of signs as used in actual situations. [...] In semiotics, the term was [...] used [...] to distinguish sign behavior from structure (syntactics) and meaning (semantics). [...] The semiotic concept of pragmatics (the use of sign) has influenced distinct research traditions in relational communication and discourse studies” (Craig & Robles 2009: 790). Watzlawick *et al.* (1973) aborda o conceito de comunicação humana, tendo igualmente em conta os factores referentes à sintaxe e semântica. Contudo, o elemento “pragmática” torna-se mais abrangente em Watzlawick, ao considerar uma abordagem que perspectiva a comunicação humana baseada em relações interpessoais. Assim, este autor define o conceito de pragmática como

[...] os efeitos comportamentais da comunicação. A este respeito, deve ficar esclarecido desde o começo que os dois termos, comunicação e comportamento, são usados, virtualmente como sinónimos. Pois os dados da pragmática são, não só, as palavras, suas configurações e significados, que constituem os dados da sintaxe e da semântica, mas também os seus concomitantes não-verbais e a linguagem do corpo. Ainda mais, nós acrescentaríamos às ações comportamentais pessoais

as pistas de comunicação inerentes ao contexto em que ela ocorre. Assim, desde esta perspectiva da pragmática, todo o comportamento, não só a fala, é comunicação; e toda a comunicação [...] afeta o comportamento. (Watzlawick 1973: 19).

O campo científico que estuda as teorias da comunicação e que tem igualmente em conta uma perspectiva interaccional relacionada com comportamentos conversacionais aborda o conceito da pragmática como “Methods that adopt a pragmatics-sensitive approach. [These] include discourse analysis and conversation analysis. Both pay attention to specific aspects of verbal and nonverbal language in everyday talk.” (Craig & Robles 2009: 790).

O conceito de pragmática estará, portanto, focado nos efeitos de determinada afirmação por parte de um emissor sobre o comportamento reaccional de um receptor dessa mesma mensagem, e vice-versa, tendo igualmente em conta neste processo, como um acto comunicação, elementos não-verbais. Neste capítulo, será dada particular atenção a esta perspectiva, considerando apenas estas influências nos comportamentos comunicacionais do intérprete, tendo em conta as duas modalidades da interpretação comparadas no âmbito desta investigação, ou seja, a interpretação *in situ* e a interpretação remota.

Como já foi referido anteriormente, os intérpretes podem intervir dentro das suas funções em diversos cenários. Particularmente na modalidade de interpretação *in situ*, o intérprete encontra-se fisicamente presente no mesmo local dos restantes intervenientes do processo comunicacional da interpretação, i.e., oradores, participantes em reuniões, conferencistas, audiência, etc. Como tal, também a escolha do local de determinado evento, i.e., da reunião ou da conferência é muito importante. Todos os recursos visuais (apresentações, diapositivos, documentos projectados, etc.) deverão estar no campo de visão dos intérpretes, pois estes entendem, de uma forma geral, que uma boa interpretação depende de um perfeito entendimento da reunião ou conferência como um todo, e não apenas da compreensão das palavras pronunciadas em determinado discurso e/ou intervenção.

Em reuniões de pequenas dimensões, por exemplo, o intérprete pode facilmente recorrer de novo aos participantes, quando não entendeu

determinada passagem, solicitando a repetição da mesma em situações de interpretação consecutiva. Mais concretamente no caso da interpretação simultânea, em que praticamente em todas as situações o intérprete não dispõe de uma forma directa de interacção com o orador, poderá haver a possibilidade de um *briefing* entre o orador e/ou delegados e o intérprete, antes do discurso ser proferido, havendo igualmente oportunidade para esclarecimento de dúvidas, entrega prévia do discurso escrito ao intérprete, etc. Contudo, o trabalho do intérprete será bastante facilitado quando este tem uma boa visão da audiência, pois através das reacções desta, o intérprete saberá se a mensagem está a ser recebida e entendida.

Existem, portanto, várias condicionantes que servem de auxílio ao intérprete, na sua função de interlocutor, neste processo comunicacional. São elementos para-linguísticos e extra-linguísticos, ou seja, elementos que dizem respeito a todo o aspecto interaccional, numa situação comunicativa, tal como refere Rodrigues:

Em análise conversacional, a prática discursiva não é apenas considerada como alocução, nem como interlocução, mas como interacção. Conversar não é apenas um comportamento endereçado a alguém, nem o reconhecimento da faculdade de os interlocutores tomarem à vez a palavra; é uma prática constituída por todo um conjunto de influências recíprocas que os interlocutores exercem mutuamente uns sobre os outros. [...] Existem quatro processos principais de sincronização interaccional ou de intersincronização: a gestão das tomadas de palavra, a gestão dos comportamentos corporais, a gestão dos comportamentos vocálicos e verbais e a gestão dos estados emocionais e dos juízos (Rodrigues 2005: 185-186).

Poyatos defende um ponto de vista idêntico em relação à importância destes elementos no acto comunicacional, referindo que:

[...] we realize that an exhaustive and realistic approach to audible discourse would require that we identify as many external articulations as possible (including audible movements) and all internal ones that produce or generate sound; without forgetting, of course, that many of those sound emissions, produced or conditioned internally, can be modified by visually perceived external movements, conditioned in turn by the anatomical characteristics [...], which lend the same verbal and paralinguistic expression certain acoustic and semantic peculiarities (Poyatos 2002a: 63).

Portanto, todos estes aspectos são indispensáveis no âmbito da realização da interpretação, por parte de determinado intérprete. Almeida e Cunha aplicam no seu estudo *Imagem com Som ou Som com Imagem?: Uma Experiência Laboratorial em Interpretação Simultânea* estes elementos às situações comunicativas da interpretação e referem o seguinte:

A linguagem não-verbal complementa, em muitos casos, a linguagem verbal, através de gestos e expressões faciais. Aparentemente, os olhares não se cruzam, por isso haverá sempre alguém que permanece invisível. O intérprete vê o locutor, mas o locutário não o vê a ele. O locutário vê o alocutário-assistência mas não vê o alocutário-intérprete. E o alocutário-assistência também não vê o alocutário-intérprete, tal como este não vê o alocutário-assistência, mas apercebe-se de que este está lá e adivinha-lhe as reacções. É dentro desta complexa rede de relações que o intérprete se movimenta. O discurso do orador constitui, em si mesmo, um acto perlocutório. O discurso do intérprete pode ser classificado como reacção a esse acto perlocutório (Almeida & Cunha 2005: 124).

Tendo em conta alguns destes aspectos, podemos partir do princípio que a pragmática da comunicação interaccional com respeito à modalidade de interpretação remota, em alguns casos, não difere muito da modalidade de interpretação *in situ*⁴. Kappas e Krämer apontam para “current internet-based communication opportunities [...], outlining the diversity of interaction forms and also demonstrating that, even within the realm of text-based communication, more and more enhancements are integrated to compensate for the lack of nonverbal cues [...] (Kappas & Krämer 2011: 2). Estes autores afirmam que muitas plataformas não viabilizam explicitamente a comunicação directa entre indivíduos. Contudo, existem outras que o permitem, tais como, por exemplo, “blogs, microblogs, and social networking sites [...] render, if not encourage, detailed self-presentation and also enable interaction between friends and strangers. [...] They] include ability to display the current status and activity (e.g., via status messages in Facebook)” (Kappas & Krämer 2011: 2).

A tecnologia da era digital permite igualmente telecomunicações revolucionárias de áudio e videoconferências, formas estas que têm vindo a ser melhoradas na última década, nomeadamente através da criação de factores

⁴ Podemos referir aqui, como excepção, aquelas situações em que o intérprete está limitado a apenas um canal de comunicação (áudio), por exemplo, em audioconferências ou na interpretação ao telefone.

que tornam mais transparentes os elementos da comunicação não-verbal. Verifica-se uma evolução muito semelhante nas ferramentas de interacção com o próprio computador:

[...] the option of video transmission via the internet has also improved dramatically in the past 10 years. [...] actual video-mediated interactions (in the sense of private or job-related videoconferences) have become easier since the launch of Skype. [...] Besides the fact that face-to-face communication in [computer-mediated communication] is becoming increasingly popular, the same seems to be true for human-computer interaction. [...] nowadays human-like embodied agents are available that autonomously interact with the human user. In the future, these artificial agents should dramatically facilitate – by means of natural speech and multimodal nonverbal interaction – the handling of computers or the internet [...] (Kappas & Krämer 2011: 3-4).

Toda as formas de interacção que são estabelecidas e mediadas com e através de sistemas de informação artificiais terão, em termos de processos comunicacionais, aspectos favoráveis e outros menos benéficos. Carrera e Fernández-Dols (2011) apresentam abordagens marcadas por traços filosóficos e psicológicos, apontando para novas formas que realçam expressões faciais através de meios tecnológicos. Carrera e Fernández-Dols defendem um paralelismo entre a expressão facial, em forma de imagem, e o conceito de *genre* – perspectiva essa que se baseia na *Poética* de Aristóteles. Portanto, como qualquer outro *genre*, endereçado a um público muito concreto, também a imagem, i.e., a expressão facial assume funções éticas e estéticas. Estes autores partem do princípio que

Genres are certainly a theoretical way of classifying complex messages, but they are also conceptual categories: when categories of genres are shared by author and audience, they help to constitute a shared way of understanding a message and its representational and affective features. [...] Our prediction is that webcams, video, cellphones with cameras, and other visual digital devices bring about new and revolutionary ways of managing one's facial expression "on the stage" – ways that do not consist of mere amplifications of face-to-face interaction, but rather of sophisticated constructions around different kinds of genre. In our view, these genres are articulated in terms of the two main dimensions [...]: the kind of representation of the world included in the message, and senders' social motives with respect to their audience (Carrera & Fernández-Dols 2011: 43).

Ressaltam nas palavras de Carrera e Fernández-Dols não apenas a dimensão de representação da imagem iconográfica com a sua função de

representação estética, mas também a dimensão referente à interacção humana, baseada na psicologia social, elemento que, na era digital, é transposto ao nível das novas tecnologias. Estes autores concluem, contudo, que este campo de estudos enfrenta ainda novos desafios, uma vez que se move num território ambíguo, entre conceitos que poderemos designar como comportamentos naturais e artificiais, e que deixa ainda em aberto diversas questões. A este respeito Carrera & Fernández-Dols consideram que:

New genres of face and body communication would be, simultaneously, tools and sources of inspiration [...] because they present psychologists with new forms of nonverbal communication that are dependent on the context, in an ambiguous territory between “natural” and “artificial” behavior. [...] The conflict between “natural” interaction and artificial tools will also lead to research taking a more open-minded approach to issues such as emotional expression and the concept of emotion itself. Are the new media opening the way for new “basic” emotions? What is the precise status of the emotions felt through these new tools? (Carrera & Fernández-Dols 2011: 50-51).

Importa igualmente referir, no contexto da interacção através da comunicação mediada por meios tecnológicos, a importância de outros factores que têm um impacto directo na transmissão de emoções em videoconferências. A este respeito, Parkinson e Lea (2011) iniciam o seu estudo precisamente de uma perspectiva marcada por traços pragmáticos, anteriormente referidos neste capítulo, questionando “How do we get someone to do something?” (Lea & Parkinson 2011: 101). Consideram igualmente que, num determinado acto comunicacional, dispomos de um conjunto de emoções através das quais não apenas exprimimos o que sentimos, mas que igualmente poderão provocar determinados comportamentos nos nossos interlocutores. No entanto, a este respeito é importante que seja referido o seguinte aspecto:

The first set of considerations relates to where we currently stand in relation to the other person (both physically and in terms of our respective roles, power differentials, and so on). There are obvious problems in exerting influence at a distance or when there are barriers between people [...]. The second set of relevant considerations concerns the technical resources at our disposal for exerting interpersonal leverage. Of particular relevance [...] are the means of communication that we can use to get our message across. As a general principle, we might suppose that the closer we are to the other person and the more resources we can draw on, the more impact we should have on the other person's actions [...]. However, remoteness and anonymity can also affect the

relative salience of personal and social identity [...] (Lea & Parkinson 2011: 101).

No seu estudo, estes autores reconhecem que a comunicação mediada através de sistemas de videoconferências apresenta falhas e limitações, devido ao facto de os interlocutores terem uma visão reduzida uns dos outros, estarem apenas perante uma imagem a duas dimensões, não partilharem a essência do mesmo ambiente, muitas vezes surgirem oscilações que atrasam e arrastam toda a comunicação, etc. Salientam, contudo, que lidar com tais dificuldades e colmatar essas mesmas poderá passar por um processo de aprendizagem, no qual são desenvolvidas estratégias individuais precisamente para esse fim:

Finally, it is possible that users will learn to adapt to the characteristics of the medium [...], developing coping strategies that compensate for initial deficiencies. It is impossible, in principle, for example, to respond to interpersonal feedback that has not yet arrived. Of course, this does not mean that people cannot decide to avoid certain media because of their limitations. [...] adjusting to them may require more intellectual time and effort. If the establishment of mutual rhythms of nonverbal interaction operates implicitly and outside awareness, it seems unlikely that we can directly correct for its absence. Nevertheless, our sense that something is missing may ultimately lead (by trial and error or otherwise) to the development of strategies that compensate even for something we did not realize was lacking (Lea & Parkinson 2011: 110).

Denota-se nas palavras de Lea e Parkinson que as suas análises encaixam nas observações desta investigação, uma vez que, efectivamente, a falta de hábitos e métodos de trabalho por parte dos intérpretes em ambientes remotos terá outro impacto no desempenho e na qualidade do seu trabalho, se a impecabilidade dos meios tecnológicos não for garantida. Dessa forma, terá que ser feito um esforço adicional para que as dificuldades provocadas por falhas de índole tecnológica sejam ultrapassadas. Pelo contrário, a colmatagem e a ausência de defeitos tecnológicos, assim como o desenvolvimento de estratégias que facilitam a espontaneidade da imersão em ambientes virtuais, farão jus à falta de percepção de estarmos perante meios mediados por tecnologia (*vide* capítulo 2.5.)

Mais concretamente no contexto da interpretação à distância, poder-se-á partir do princípio que, desde que os meios tecnológicos, hoje em dia, o permitam, o intérprete dispõe da possibilidade de estar a seguir numa reunião

ou conferência, tanto oradores, participantes, bem como a audiência, através de videoconferências multiponto. Poderão, todavia, surgir situações em que não haja uma interacção tão directa entre o orador e o intérprete, na modalidade de interpretação remota, por falta de equipamentos tecnológicos adequados e devido à falta da interacção mais pessoal, à qual anteriormente foi feita referência. No entanto, isto não significa necessariamente que o intérprete não seja capaz de ter um desempenho de qualidade elevada, caso o seu campo visual, i.e., o contacto visual do orador e/ou da audiência projectado num ecrã ou num monitor seja reduzido. Estas circunstâncias, por vezes, podem também surgir nas situações de interpretação *in situ*. Muitas salas de conferências podem nem estar equipadas com cabinas de interpretação ou estas poderão estar mal localizadas. Assim, em certos casos, o contacto visual, ou mesmo a comunicação não-verbal, podem não ser assim tão relevantes no desempenho das tarefas do intérprete. Constatamos aqui um ponto de vista semelhante àquele defendido por Anderson, que aponta que “[...] interpreters receiving only auditory input, deprived of all visual context surrounding a conference, were also able to perform just as well as those who were privy to the full extent of the communication situation” (Anderson 1994: 108).

Bacigalupe defende no seu estudo intitulado *Visual Contact in Simultaneous Interpreting: Results of an Experimental Study* um ponto de vista idêntico, afirmando que “[...] body language and facial expressions do not appear to provide much additional useful information, perhaps because simultaneous interpreters are used to capturing all the information that they need through the auditory channel” (Bacigalupe 1999: 135).

Relativamente ao que foi referido com respeito à pragmática da comunicação interaccional da interpretação, há que salientar que o intérprete profissional tradicionalmente prefere, ainda assim, trabalhar em condições e circunstâncias da modalidade *in situ*, exigindo muitas vezes para situações de interpretação simultânea cabinas devidamente equipadas, que lhe permitam ter contacto visual com o orador e/ou a audiência. Por vezes, o intérprete não saberá explicar por que razão faz essa exigência ou então não terá plena consciência disso, tal como refere Viaggio, indicando que “[...] interpreters are notoriously testy when it comes to visibility from their booths: They rightly

demand to be able to see not only the speaker, but also their audience – except that in most cases they would be at a loss to explain why” (Viaggio 1997: 284).

Torna-se fundamental reflectir sobre as razões que levam os intérpretes a demonstrar uma certa preferência pela modalidade *in situ* e a revelar uma atitude menos positiva e de relutância face à modalidade de interpretação remota. Apesar de em algumas circunstâncias a pragmática da comunicação interaccional de uma modalidade e de outra não diferirem, os intérpretes alegam relativamente a esta preferência pela modalidade da interpretação *in situ* o facto de terem uma melhor percepção dos acontecimentos. Existem outras formas de interagir com os intervenientes de determinada reunião e/ou conferência, que lhes permitem ter um sentimento de presença mais forte nos eventos em que intervêm. Têm, por exemplo, a possibilidade de interagir mais directamente com os intervenientes antes ou depois da conferência, em *coffee-breaks*, intervalos, etc., queixando-se, pelo contrário, de uma forte sensação de isolamento e de alienação relativamente à modalidade de interpretação remota, que não lhes permite essa interacção.

Uma vez que, no entanto, a comunicação interaccional é diferente no universo de cada cultura individual e como o papel do intérprete não se limita apenas ao papel de mediador linguístico, mas serve também como mediador (inter-)cultural, no âmbito de todo o processo de comunicação na interpretação, poderemos questionar-nos se a referida preferência por uma ou outra modalidade poderá eventualmente ser influenciada por factores sociais e/ou culturais. Como já acima mencionado, iremos averiguar, no próximo capítulo, de uma forma mais detalhada alguns factores da comunicação interaccional, de uma perspectiva (inter-)cultural, tendo como base um inquérito dirigido a intérpretes profissionais.

Conclusão

A pragmática da comunicação é definida como os efeitos do acto comunicacional sobre o comportamento reaccional de dois ou mais interlocutores desse mesmo acto, tendo igualmente em consideração elementos não-verbais em todo este processo. No contexto da interpretação, ela rege-se por formas diferentes de interacção entre os intervenientes,

inseridos no contexto dos processos comunicacionais nas duas modalidades distintas de interpretação observadas neste estudo. A variante de interpretação *in situ* apresenta-se como forma de trabalho em que o intérprete tem uma melhor percepção de factores para-linguísticos e extra-linguísticos, elementos estes que os meios tecnológicos nem sempre deixam transparecer na modalidade de interpretação remota. Além de terem que lidar adicionalmente com toda a parafernália tecnológica, os intérpretes consideram esta forma de trabalho como aquela que causa sentimentos de isolamento e alienação, uma vez que, devido à sua ausência física de determinado local de intervenção, não têm contacto visual directo com os demais interlocutores, nem conseguem interagir de uma forma mais directa com oradores, delegados, técnicos, etc., tal como acontece na variante da interpretação *in loco*.

2.3. Comunicação intercultural

[...] virtually everything that man is and does is associated with the experience of space. Man's sense of space is a synthesis of many sensory inputs: visual, auditory, kinesthetic, olfactory, and thermal. Not only does each of these constitute a complex system [...] but each is molded and patterned by culture. Hence, there is no alternative to accepting the fact that people reared in different cultures live in different sensory worlds (Hall 1990a: 181).

Expusemos no capítulo anterior a importância de determinados factores da linguagem verbal e não-verbal na comunicação interaccional no âmbito da interpretação de línguas. Tal como concluído, poder-se-á constatar que, em termos gerais, determinados elementos extra-linguísticos e para-linguísticos poderão ser fundamentais para uma boa prestação nas tarefas dos intérpretes. Contudo, existem determinadas culturas com as suas formas e características muito próprias de interacção e de comunicação que dependerão de uma forma mais significativa e acentuada de elementos não-verbais do que outras. Iremos analisar seguidamente os conceitos e as características das culturas *high* e *low context*, segundo Hall, Katan, e outros autores, tendo em consideração a

relevância das respectivas teorias propostas no âmbito do processo da comunicação interaccional. Assumiremos que os intérpretes profissionais têm, em geral, uma atitude relutante e desfavorável em relação à interpretação remota. Isto deve-se ao facto de, segundo a sua opinião, na maior parte das vezes, a tecnologia, à qual esta modalidade de interpretação está subjacente, não deixar transparecer tais factores não-verbais. Assim, poderemos colocar duas questões fundamentais que constituirão a essência de análise deste capítulo. Com base num inquérito, será feita posteriormente na parte prática deste trabalho de investigação (*vide* capítulo 3.4.) uma análise relativa a estas duas questões: por um lado, pretende-se verificar se os intérpretes profissionais realmente revelam alguma preferência por uma ou outra modalidade de interpretação, *in situ* ou remota; por outro lado, deveremos analisar, neste contexto, se esta preferência por uma ou outra modalidade poderá ser (ou não) influenciada por factores de índole cultural.

Partiremos do princípio que todo o processo interpretativo é uma forma de comunicação, como já referido, por exemplo, por Jones (2002), Pistillo (2002), Poyatos (2002) e Wadensjö (2009). Também já foi igualmente referido que cada cultura tem as suas formas e características muito próprias no que diz respeito a qualquer forma de comunicação interaccional. Hall parte do princípio que o conceito de cultura é um meio essencial na vida do ser humano, no qual se inserem igualmente formas de comunicar: “Culture is man's medium: there is not one aspect of human life that is not touched and altered by culture. This means personality, how people express themselves (including shows of emotion), the way they think, [...]” (Hall 1981: 16).

A interdependência e estreita ligação entre os conceitos de cultura e de comunicação, conceitos estes que evoluem com os tempos independentemente dos traços fisiológicos do ser humano, também encontram a sua manifestação nas seguintes palavras de Hall:

[...] much of man's communicative behavior evolved independently of his physiology, and like the spoken language, it cannot be read with assurance if one is dealing with a new culture or even subculture one does not know well. Man's body is recognizably human everywhere, even though such superficial characteristics as skin color, hair form, physiognomy, and body build may vary. Unless we start tampering with it, this panhuman form will be with us for thousands of generations to come.

What has changed, what has evolved, and what is characteristically man – in fact, what gives man his identity no matter where he is born – is his culture, the total communication framework: words, actions, postures, gestures, tones of voice, facial expressions, the way he handles time, space, and materials [...]. All these things and more are complete communication systems with meanings [...] (Hall 1981: 42).

Poderemos, então, realçar que os conceitos de cultura e identidade de cada indivíduo influenciam fortemente as acções comunicativas. Num universo onde estes conceitos são diferentes uns dos outros, salienta-se o facto de que a prática comunicacional obedece a características, regras, atitudes, objectivos, etc. muito próprios, dependentes dessas mesmas características culturais igualmente díspares. Neste sentido, Cheng afirma no seu estudo, em que analisa a comunicação interaccional e intercultural entre sujeitos oriundos de diferentes culturas e identidades, o seguinte:

As culture can influence a speaker's action toward others and his or her expectations regarding their actions toward him or her [...], intercultural conversation often contains assumptions that are cultural and involves behaviours that are culturally determined. Intercultural conversation invokes cultural identities, as well as cultural knowledge, attitudes and values that are unique to the cultural affiliations of the individual participants. The individual conversationalists are therefore likely to differ in the way they perceive the communicative goals of conversation; the rules, procedures and strategies that govern the conduct, organization and management of conversation; as well as what constitutes appropriate conversational behaviour (Cheng 2003: 2).

Além disso, e baseando-se nos diferentes hábitos de comunicação de cada cultura, Hall ressalta ainda na sua obra as diferentes características das culturas *high context* e *low context*. As primeiras caracterizam-se por uma forma de comunicação cujo processo vive mais da forma do que propriamente do conteúdo e no qual se dá mais ênfase a uma informação mais indirecta e menos concisa. Se cada um dos interlocutores oriundos de culturas desta categoria efectuarem a comunicação entre si, caberá a cada um deles decodificar, talvez mais trabalhosamente, o conteúdo essencial da mensagem transmitida de uma forma mais indirecta:

People raised in high-context systems expect more of others than do the participants in low-context systems. When talking about something that they have on their minds, a high-context individual will expect his

interlocutor to know what's bothering him, so that he doesn't have to be specific. The result is that he will talk around and around the point, in effect putting all the pieces in place except the crucial one. Placing it properly – this keystone – is the role of his interlocutor (Hall 1981: 113).

Pelo contrário, nas culturas *low context*, a comunicação caracteriza-se pelo facto de ser mais centrada no conteúdo do que propriamente na forma. Também a informação é transmitida de uma forma muito mais concisa e directa, sendo a comunicação focalizada no objectivo que a mesma serve, sem que haja espaço para rodeios e propósitos secundários.

Hall constata ainda que podemos encontrar diferentes níveis nos recursos de elementos de comunicação não-verbal nas culturas *high context* e *low context*. Segundo este autor, existem elementos não-verbais que são mais visíveis e explícitos do que outros. Um dos elementos menos transparentes, por exemplo, é designado por Hall como *synchronous movements* ou *syncing*. Todos os actos quotidianos são marcados por estes conceitos, em diferentes níveis, de acordo com as categorias de culturas acima referidas, i.e., *high context* e *low context*. No exemplo concreto da comunicação verbal, Hall refere que “Even the spoken language can be used for syncing [...]. In high-context cultures, syncing is very noticeable. It functions on a high level of awareness, and is consciously valued. [...] The way people handle synchrony is both rooted in biology (bio-basic) and modified by culture” (Hall 1981: 78-79). De acordo com as palavras de Hall, poderemos concluir que tendencialmente as culturas *low context* terão um nível menos acentuado na utilização de elementos não-verbais, tais como ritmo e sincronização na comunicação verbal. Hall afirma igualmente que “[...] people swim in different oceans. Those of us brought up in the northern European tradition are underdeveloped rhythmically” (Hall 1981: 77).

Tal como Hall, também Katan faz uma distinção entre culturas *high context* e *low context*, com diferentes estilos e formas de comunicar, tal como podemos observar no seguinte modelo que este autor apresenta:

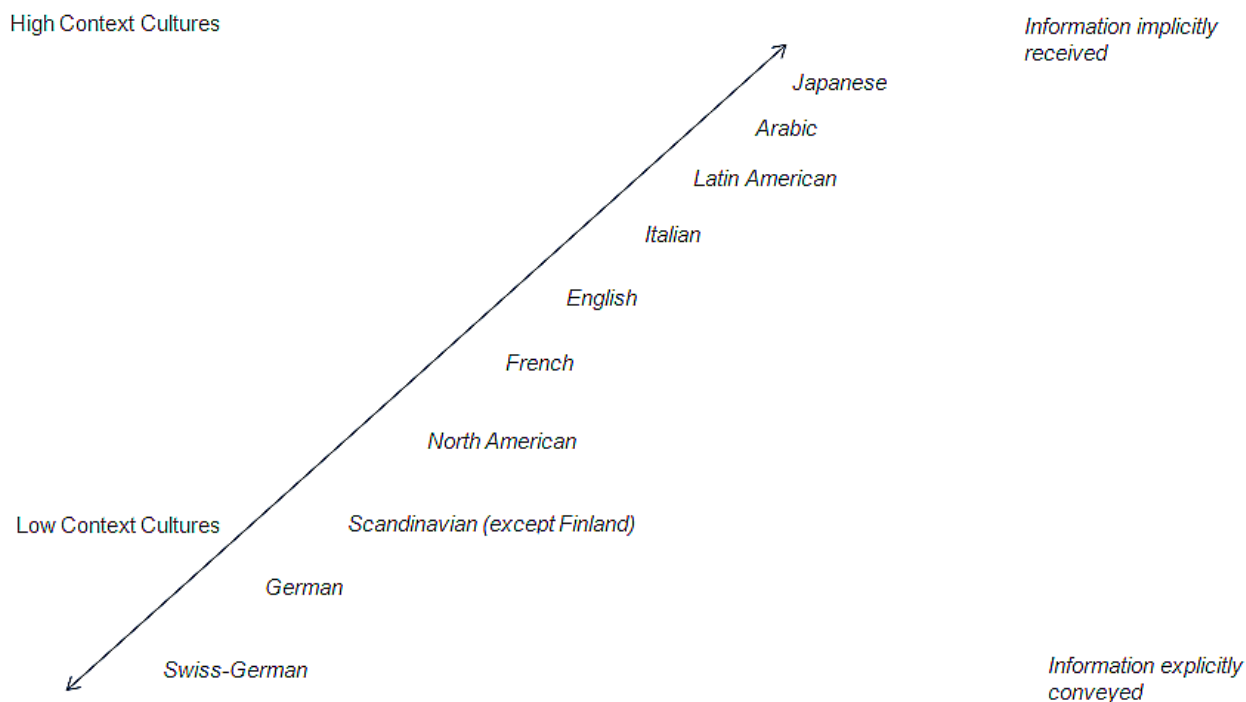


Fig. 2.3.-1 (Katan 1999: 253)

Com base em alguns estereótipos relativos a diversas nacionalidades e culturas, Katan apresenta neste modelo alguns exemplos concretos de alguns povos e atribui a cada um deles, de forma tendencial, a respectiva pertença às culturas *high context* e *low context*. Fundamentando-se nos diferentes estilos de comunicação, e de acordo com Hall, Katan afirma que

The highest context communication culture is the Japanese, which fits our stereotype of their inscrutable culture, where silence is more valued than the word. At the other end of the cline is the Swiss-German where the stereotype of exacting precision and detailed information fits their [low context culture] position (Katan 1999: 253).

Nesta distinção entre os estilos de comunicação das diferentes culturas, Katan aproxima-se do ponto de vista de Hall, afirmando que o estilo de comunicação das culturas *low context* caracteriza-se pela forma explícita e mais directa da mensagem emitida, ou seja, a prioridade assenta no conteúdo da comunicação, enquanto nas culturas *high context* a mensagem é recebida de uma forma mais indirecta e implícita, i.e., o núcleo da mensagem encontra-se num plano inferior, dando-se mais ênfase ao estilo e à forma das palavras proferidas. Além disso, Katan parte do princípio que tais diferenças nas formas

de comunicar entre as culturas *high context* e *low context* têm igualmente o seu fundamento em estilos de pensar distintos, assumindo o seguinte:

The differences in approach are a reflection of analytical and holistic thinking styles. The [...] approach is very [low context culture] oriented, with a high priority placed on 'the text' and the source language words. The more recent approach is [high context culture] in orientation. The emphasis has now shifted to the context and the relationships between the words in the text and other frames (Katan 1999: 259).

Outro aspecto importante – e particularmente relevante para este estudo – diz respeito à distinção entre os conceitos de comunicação expressiva e instrumental sugeridos por Katan, em relação à comunicação interaccional. Como tal, também estes conceitos distinguem-se, de acordo com os processos de comunicação de cada cultura. Neste sentido, Katan baseia-se no facto de que em algumas culturas o processo de comunicação caracteriza-se por ser mais envolvente, mais afectivo e mais interpessoal do que em outras, distinguindo-as também, desta forma, como culturas *high context* e *low context*: “For many cultures, the very fact that the communication event is interpersonal warrants an affective response. For other cultures, particularly the more [low context cultures], interpersonal does not necessarily mean affective. These countries [are termed] ‘neutrals’” (Katan 1999: 289).

Além disso, este autor aponta para outro aspecto importante, ao diferenciar os conceitos de comunicação expressiva e instrumental, nomeadamente no que diz respeito à forma de estes conceitos se concentrarem mais em sentimentos e na relação interpessoal ou darem mais ênfase aos factos e assuntos da comunicação propriamente dita. Também aqui Katan atribui diferentes características às culturas *high context* e *low context*, afirmando que

Cultures vary in their orientation towards expressive or instrumental communication according to their [high context culture] or [low context culture] orientation. Orientation can be inclined towards feelings or facts, the person or the issue. [...] More expressive cultures [...] will tend to highlight feelings and the relationships rather than the facts; and do so, also, through heightened non-verbal communication. On the other hand, instrumental cultures [...] tend to put a priority on explaining the facts, the issues rather than focusing on the human, interpersonal element. What is said is placed above how. Displays of emotion are considered embarrassing [...] (Katan 1999: 289-290).

Estes conceitos de comunicação interaccional, que envolvem igualmente aspectos como os processos de comunicação e as relações interpessoais, estão igualmente fundamentados em Scollon e Wong Scollon. Na sua obra intitulada *Intercultural Communication – A Discourse Approach*, estes autores, ao atribuírem, por um lado, à linguagem uma função comunicativa e metacomunicativa e ao afirmarem, por outro lado, que todo o processo de comunicação vive de uma função de informação e de uma função de relação interpessoal, defendem que existem diversas culturas que conferem níveis diferentes de importância a estes conceitos e a estas funções. Assim, Scollon e Wong Scollon afirmam o seguinte:

[...] virtually any communication will have both an information function and a relationship function. In other words, when we communicate with others simultaneously communicate some amount of information and indicate our current expectations about the relationship between or among participants. At the two extremes of information and relationship, there are often cases in which one or the other function appears to be minimized. [...] What is of concern [...] is not to establish whether or not the purpose of language is to convey information or relationship; the use of language always accomplishes both functions to some extent. From an intercultural point of view, we can see that cultures often are different from each other in how much importance they give to one function of language over the other (Scollon & Wong Scollon 1995: 138).

Os comportamentos e as formas de comunicação interaccional de cada indivíduo são, portanto, como já referido, marcados por traços e características de índole cultural. Todavia, esta interacção refere-se igualmente ao espaço e ao meio usados pelos interlocutores intervenientes nos diversos processos de comunicação. Existindo culturas que atribuem, então, níveis de importância diferentes à forma ou ao conteúdo da palavra ou até à utilização de elementos não-verbais e que valorizam de forma diferente outros elementos como, por exemplo, a relação interpessoal, poderemos assumir que existem outros elementos fortemente relevantes com respeito a conceitos como espaço, distância e proximidade.

Hall salienta no seu estudo intitulado *The Silent Language* que o próprio conceito de espaço é algo que comunica. Este autor refere exemplos relativos à forma de organização de espaços, como a cidade em que residimos, a casa em que vivemos, o local em que trabalhamos, etc. Todos estes elementos são

também influenciados por características culturais, e a organização do nosso espaço actua, por conseguinte, directamente na forma de comunicarmos e interagirmos. Segundo Hall, “Spatial changes give a tone to a communication, accent it, and at times even override the spoken word. The flow and shift of distance between people as they interact with each other is part and parcel of the communication process” (Hall 1990b: 175). Além disso, este autor refere que a própria essência de um determinado acto de conversação tem influência na distância espacial da comunicação. Neste sentido, Hall afirma que “Not only is a vocal message qualified by the handling of distance, but the substance of a conversation can often demand special handling of space. There are certain things which are difficult to talk about unless one is within the proper conversational zone” (Hall 1990b: 177).

Poderemos, então, concluir que a gestão do espaço em relação a comportamentos de comunicação interaccional – incluindo elementos para-linguísticos e extra-linguísticos – depende de factores culturais. A organização do espaço faz com que cada membro de determinada cultura se sinta relativamente confortável neste processo de interacção. Hall contrasta, a este respeito, em termos gerais, a cultura Norte-Americana com a cultura da América Latina e refere o seguinte:

In Latin America the interaction distance is much less than it is in the United States. Indeed, people cannot talk comfortably with one another unless they are very close to the distance that evokes either sexual or hostile feelings in the North American. The result is that when they move close, we withdraw and back away. As a consequence, they think we are distant or cold, withdrawn and unfriendly. We, on the other hand, are constantly accusing them of breathing down our necks, crowding us and spraying our faces. Americans who have spent some time in Latin America without learning these space considerations make other adaptations, like barricading themselves behind their desks, using chairs and typewriter tables to keep the Latin American at what is to us a comfortable distance. The result is that the Latin American may even climb over the obstacles until he or she has achieved a distance at which he or she can comfortably talk (Hall 1990b: 180).

Todos estes conceitos e elementos baseiam-se num modelo apresentado por Hall, em que este autor ilustra o dinamismo⁵ dos conceitos de espaço e de distância e a sua influência no comportamento de cada indivíduo, especialmente no que concerne a formas de comunicação interaccional. Na sua obra *The Hidden Dimension*, Hall baseia-se em Hediger e refere que os seres humanos – tal como os animais – se regem por distâncias que os mantêm, de formas e de graus diferentes, afastados uns dos outros:

Birds and mammals not only have territories which they occupy and defend against their own kind but they have a series of uniform distances which they maintain from each other. Hediger has classified these as flight distance, critical distance, and personal and social distance. Man, too, has a uniform way of handling distance from the fellows. With very few exceptions, flight distance and critical distance have been eliminated from human reactions. Personal distance and social distance, however, are still present (Hall 1990a: 113).

Nesse modelo Hall conclui que o ser humano se rege basicamente por quatro diferentes conceitos de distâncias. Hall designa estes conceitos por *Distances in Man* e distingue entre *Intimate Distance*, *Personal Distance*, *Social Distance* e *Public Distance*. No âmbito destas quatro categorias, Hall apresenta padrões comportamentais relativos à interacção de cada indivíduo e considera que estes conceitos são mensuráveis e que em todos existem diversos factores relevantes limitativos das formas de comunicação e interacção do indivíduo. Esses elementos marcam as barreiras com as quais nos sentimos mais ou menos confortáveis em cada processo interaccional com outros indivíduos. Isto deve-se aos diversos estímulos envolvidos e à respectiva informação sensorial que nos é transmitida como resultado desse processo de interacção. Hall exemplifica, no âmbito destas categorias de distâncias, alguns aspectos que se referem ao contacto e à percepção visual de outrem, a gestos, a posturas, ao toque, bem como ao volume de voz empregue na comunicação verbal.

Assim, todos estes factores variam conforme a cultura em que os indivíduos estão inseridos, i.e., os padrões comportamentais com respeito às

⁵ Hall parte do princípio que a sensação que o ser humano tem do seu espaço e a noção de distância são conceitos dinâmicos, afirmando que “[...] man’s sense of space and distance is not static [...] man senses distance as other animals do. His perception of space is dynamic because it is related to action – what can be done in a given space – rather than what is seen by passive viewing” (Hall 1990a: 114-115).

categorias de distância acima indicadas não são universais. Relativamente à distância íntima, Hall refere numa perspectiva contrastiva o seguinte exemplo:

It should be noted once more that proxemic patterns for intimate distance are by no means universal. Even the rules governing such intimacies as touching others cannot be counted on to remain constant. Americans who have had an opportunity for considerable social interaction with Russians report that many of the features [...] of American intimate distance are present in Russian social distance. [...] Middle Eastern subjects in public places do not express the outraged reaction to being touched by strangers which one encounters in American subjects (Hall 1990a: 118-119).

Existem características de uma determinada categoria de distância, como por exemplo, a distância interactiva, a postura e o toque, que são aceitáveis numa determinada cultura, mas que não serão permitidas e serão até causadoras de desconforto entre membros de outra cultura.

Também Hall constata o mesmo fenómeno, por exemplo, em relação ao volume de voz utilizado na comunicação verbal. Neste caso, Hall refere também diferentes padrões culturais no que diz respeito, por exemplo, à distância social, afirmando que “in overall loudness, the American voice at these distances is below that of the Arab, the Spaniard, the South Asian Indian, and the Russian, and somewhat above that of the English upper class, the Southeast Asian, and the Japanese” (Hall 1990a: 121).

Hall conclui mais adiante na sua obra, em relação à comunicação intercultural, que o espaço físico que cada indivíduo ocupa neste processo interaccional é dependente de factores culturais. Desta forma, este autor salienta que “in the field of intercultural communication [...] the position of the bodies of people in conversation varies with the culture” (Hall 1990a: 160). Hall referir-se-á também, desta forma, a todo um conjunto de padrões e comportamentos com diferentes níveis de envolvimento no processo de comunicação e interacção pessoal e sublinha que

Anthropologists and psychologists must discover how to compute peoples' involvement ratios in a reasonably simple way. It is known, for example, that some groups, such as the Italians and Greeks, are much more sensorially involved with each other than some other groups, such as the Germans and the Scandinavians (Hall 1990a: 187).

Existe uma estreita ligação entre os aspectos que envolvem o espaço físico e o grau de envolvimento, no âmbito do processo de comunicação interaccional. Poderemos observar que, tendencialmente, as culturas *low context* não dão tanta importância à forma do processo de comunicação, mas sim ao conteúdo da mensagem a ser transmitida, e o grau de envolvimento entre os interlocutores situa-se num nível menos elevado. Pelo contrário, os processos de comunicação entre os membros das culturas *high context* caracterizam-se por uma maior valorização atribuída à forma como a mensagem é transmitida e ao nível de envolvimento entre os interlocutores. Esta perspectiva vem ao encontro do ponto de vista defendido por Katan, quando afirma que “[high context cultures] will be more sensitive to communication that affects ‘face’” (Katan 1999: 289). Verifica-se nas palavras deste autor que, geralmente, os membros das culturas *high context* atribuirão uma maior importância ao “estar mais próximo” e à visualização física dos seus interlocutores no âmbito da comunicação e interacção pessoal.

Com base nestas considerações apresentadas pelos autores acima referidos quanto às diferentes características de comunicação interaccional que, de certa forma, são influenciadas por factores culturais, deveremos então averiguar, particularmente para este estudo, se os intérpretes profissionais revelam alguma preferência pelas modalidades de interpretação *in situ* ou de interpretação remota. Uma vez que o acto de interpretar é considerado um acto de comunicação, e visto que cada cultura possui determinadas características que marcam esses mesmos procedimentos de comunicar, deveremos igualmente indagar se essa mesma preferência por parte dos intérpretes profissionais assenta nesses mesmos factores culturais. Para averiguar *a priori* estas questões sob este prisma, foi elaborado um inquérito, cujos resultados iremos analisar posteriormente no capítulo 3.4.

O próximo capítulo será dedicado à análise dos elementos que estão ligados ao conceito de “presença”. Posteriormente reflectiremos sobre as implicações destes factores nas modalidades de interpretação *in situ* e remota e, como tal, sobre o seu impacto no trabalho dos intérpretes, no que concerne a factores humanos, também como aspecto fundamental de comparação entre as modalidades de interpretação referidas.

Conclusão

O estudo sobre as teorias apresentadas neste capítulo mostra que diferentes culturas seguem diferentes padrões e hábitos de comunicação interaccional. Resumidamente, poder-se-á dividir as mesmas em duas classes distintas, nomeadamente as culturas *high context* e as culturas *low context*. Assim, as culturas *high context* regem-se por um estilo que focaliza a forma de determinada mensagem, caracterizando-se igualmente por um padrão de comunicação mais difusa e indirecta. Pelo contrário, os estilos de comunicação típicos das culturas *low context* assinalam características centradas no conteúdo, salientando uma comunicação mais directa e concisa.

Poderemos igualmente referir, neste contexto, que as culturas *high context* revelam padrões que privilegiam comportamentos mais envolventes e afectivos, em que os níveis de proximidade interpessoal são mais salientes, o que não se verifica, da mesma forma, nos padrões comportamentais dos indivíduos oriundos das culturas *low context*.

Torna-se particularmente relevante para esta investigação indagar em que medida as características dos estilos de comunicação das diferentes culturas poderão influenciar as preferências dos intérpretes por uma ou outra modalidade de interpretação observadas e comparadas neste estudo. Se tal for comprovado, torna-se igualmente pertinente verificar se essas mesmas preferências poderão afectar directamente o desempenho e a qualidade dos trabalhos realizados nos diversos estudos experimentais.

2.4. O conceito de “presença”

Since the early 1990's, a growing community of multidisciplinary researchers has turned its attention to presence, looking at what causes it, how the experience may be measured, and what effects it has on the media user (Ijsselstein & Riva 2003: 5).

Neste capítulo será feita uma reflexão sobre o conceito de “presença”, com base em vários pontos de vista de diversos autores que dedicaram o seu estudo a esta temática. Esta parte constituirá, assim, um complemento a este trabalho de investigação. Pretendemos, assim, posteriormente relacionar este mesmo conceito de “presença” com as duas formas de interpretação que são objecto deste estudo, i.e., a interpretação remota e a interpretação *in situ*, e averiguar qual o seu impacto em cada uma destas modalidades. Esta problemática será abordada no próximo capítulo, no qual serão levantadas igualmente questões relativas à influência de todos os conceitos discutidos até aqui no desempenho dos intérpretes e sobre que implicações estes mesmos conceitos poderão ter no seu bem-estar.

Antes de estudarmos algumas teorias sobre o conceito de “presença” e sobre a sua importância no âmbito do desempenho interpretativo, deveremos, *a priori*, colocar duas questões importantes. Esta breve reflexão introdutória dedica-se, por um lado, à forma como percebemos, em termos sensoriais, o mundo que nos rodeia. Por outro lado, deveremos questionar-nos se pensamos constantemente e de uma forma reflectida e consciente sobre a nossa presença neste mesmo mundo real, conforme o conhecemos e nele vivemos as nossas experiências quotidianas.

Em relação à primeira questão, poderemos considerar as seguintes palavras de Goldstein, que definem sucintamente o acto de *Perceptual Process* como

[...] a sequence of processes that work together to determine our experience of reaction and stimuli in the environment. [...] [The process is divided] into four categories: *Stimulus*, *Electricity*, *Experience and Action*, and *Knowledge*. *Stimulus* refers to what is out there in the environment, what we actually pay attention to, and what stimulates our receptors. *Electricity* refers to the electrical signals that are created by the receptors and transmitted to the brain. *Experience and Action* refers to our goal – to

perceive, recognize and react to the stimuli. *Knowledge* refers to knowledge we bring to the perceptual situation. (Goldstein 2010: 5).

No modelo de Goldstein iremos focar a atenção no conceito de *Knowledge* como “any information that the perceiver brings to a situation. [...] Information that a person brings to a situation can be things learned years ago [...]” (Goldstein 2010: 9). A este respeito, este autor distingue adicionalmente dois factores, ao nível do conceito *Knowledge*. O primeiro estará ligado ao processo de percepção *per se*, designado *Bottom-up processing*, ou seja, “processing that is based on incoming data. Incoming data always provide the starting point for perception because without incoming data, there is no perception” (Goldstein 2010: 10). Portanto, se não se proporcionar esta forma de *input* de dados provenientes do mundo que nos rodeia, o processo de percepção não se concretiza. O segundo factor relevante, ao nível do conceito *Knowledge*, é designado por Goldstein como *Top-down processing* ou *Knowledge-based processing*, i.e., tudo aquilo que é “based on knowledge [...] Knowledge isn’t always involved in perception but [...] it often is – sometimes without our even being aware of it. [...] In fact, a person’s past experience is usually involved in perception of real-world scenes, even though in most cases the person is unaware of this influence” (Goldstein 2010: 10-11). Assim, o factor *Top-down processing* baseia-se em experiências e vivências anteriores ao início de determinado processo de percepção, portanto, em reminiscências, das quais nem sempre nos consciencializamos quando estamos perante uma situação em que os nossos órgãos sensoriais recebem estímulos do mundo à nossa volta.

Quanto à segunda questão abordada, ou seja, sobre a consciencialização permanente da nossa presença no mundo que nos rodeia, poder-se-á apontar o seguinte: se efectivamente pensarmos constantemente e de uma forma consciente sobre a nossa presença neste mesmo mundo real, isto significa, em termos concretos, que, de uma forma constante, estaríamos sempre a pensar em afirmações, tais como, por exemplo, “estou aqui, agora, neste momento”. Se meditarmos sobre esta perspectiva, chegaremos instantaneamente à conclusão de que, geralmente, não o fazemos. Em termos gerais, ninguém pensará assim, desta forma consciente, sobre a sua presença

neste mundo real. Assim como ninguém reflecte sobre o facto de sentir diariamente e de uma forma consciente o seu próprio corpo⁶, em matéria física, também não pensamos da mesma forma sobre a nossa presença neste mundo. Apenas um estado alterado daquilo que achamos ser comum e normal fará com que nos demos conta e que pensemos nestas questões de uma forma mais concreta e mais consciente. Relativamente ao nosso corpo, i.e., o sentir do nosso corpo, tal resultará, por exemplo, de uma dor intensa, instantânea ou de qualquer alteração física que, muitas vezes, poderá vir a requerer mais conscientemente um pouco mais da nossa atenção. Em relação à nossa presença física neste mundo, ou seja, a “sensação de estar lá”, existe de uma certa forma um paralelismo: é necessário experimentar um estado mental alterado, para chegarmos depois à conclusão e nos darmos conta, de uma forma consciente, que afinal estamos presentes neste mundo. Tais sensações poderão ser uma alucinação passageira, um sonho, o divagar em fantasias, com mais ou menos poder de imaginação, o facto de sermos, por vezes, envolvidos numa experiência mediada, como por exemplo, o cinema, a televisão, etc. Chegaremos à conclusão de que, afinal, fazemos parte deste mundo físico, real, que existe, por defeito, conforme o conhecemos, e não do mundo destas sensações estranhas, destes estados alterados.

Apesar desta sensação de presença ser um produto mental e não estar ligada a nenhuma tecnologia específica, ela beneficia de ferramentas e próteses num espaço próximo que nos rodeia, que permitem, por um lado, suportar a actividade interaccional humana e, por outro lado, criar uma maior sensação de presença neste mesmo espaço próximo. No entanto, numa perspectiva mais moderna, própria da era digital, as possibilidades de interacção alteraram-se significativamente, através das novas tecnologias. As tecnologias de informação e comunicação criam lugares virtuais⁷, nos quais a referida interacção humana e, como tal, a sensação de presença também se tornam viáveis.

⁶ Esta questão surge, por exemplo, em Schönhammer que reflecte precisamente sobre esta temática, afirmando o seguinte: “Die Frage: „Wie spüren Sie im Moment Ihren Körper?“ dürfte [...] dazu bringen, nun erst etwas wahrzunehmen, das ihnen vor dieser Frage nicht gegenwärtig war. [...] Der eigene Körper bleibt über weite Strecken unseres Daseins im Hintergrund. Wir nehmen ihn nicht aufmerksam wahr“ (Schönhammer 2009: 19).

⁷ Sybille Krämer salienta, neste contexto, o facto de se tratar de “Geburtstunde des virtuellen Raumes” (Krämer 1998: 16).

Partindo de várias conceptualizações diferentes que envolvem a criação de presença, i.e., “riqueza social”, “realismo”, “transporte”, “imersão”, “actor social no meio” e “meio como actor social”, e com base no que estas conceptualizações têm em comum, Lombard e Ditton (1997) definem o conceito de presença da seguinte forma:

Although the conceptualizations [...] above vary considerably, they share a central idea. Each represents one or more aspects of what we define here formally as presence: the perceptual illusion of non-mediation. The term "perceptual" indicates that this phenomenon involves continuous (real time) responses of the human sensory, cognitive, and affective processing systems to objects and entities in a person's environment. An "illusion of non-mediation" occurs when a person fails to perceive or acknowledge the existence of a medium in his/her communication environment and responds as he/she would if the medium were not there.

Assim, com base nestas considerações, há que averiguar até que ponto somos capazes de não reconhecer e de nos abstrair da existência de determinado meio, com o qual interagimos durante uma experiência mediada por tecnologia, havendo desta forma um paralelismo entre este processo mental e, segundo Goldstein, o *Knowledge-based* ou o *Bottom-down processing*, em todo o procedimento perceptual, tal como anteriormente referido.

Contudo, estas conceptualizações podem ser integradas em dois conceitos mais vastos, conceitos estes discutidos por Ijsselstein e Riva. Partindo do mesmo princípio de “*perceptual illusion of non-mediation*” acima referido, estes autores referem que as conceptualizações apresentadas por Lombard e Ditton podem ser divididas em dois subgrupos: os conceitos de “presença física” e “presença social”.

Ijsselstein e Riva partem do princípio que o conceito de presença é “a complex, multidimensional perception, formed through an interplay of raw (multi-)sensory data and various cognitive processes” (Ijsselstein & Riva 2003: 5). Estes autores referem ainda que

The conceptualizations Lombard and Ditton identified can roughly be divided into two broad categories – physical and social. *Physical presence* refers to the sense of being physically located in mediated space, whereas *social presence* refers to the feeling of being together, of social

interaction with a virtual or remotely located partner (Ijsselstein & Riva 2003: 7).

Além disso, Ijsselstein e Riva partem ainda do princípio que o conceito de “presença social” envolve como chave central o acto de comunicação. Logo, podemos, por um lado, experimentar um elevado grau de presença social, através de aplicações ou meios, nos quais o conceito de “presença física” é bastante reduzido, como por exemplo, cartas, *chats* na Internet, telefone, etc. Isto significa que, por outro lado, podemos sentir um elevado grau de “presença física” perante meios onde não existe a possibilidade de comunicação recíproca, tais como pinturas, televisão, cinema, etc. Ijsselstein e Riva apresentam uma ilustração, onde distinguem estas duas categorias:

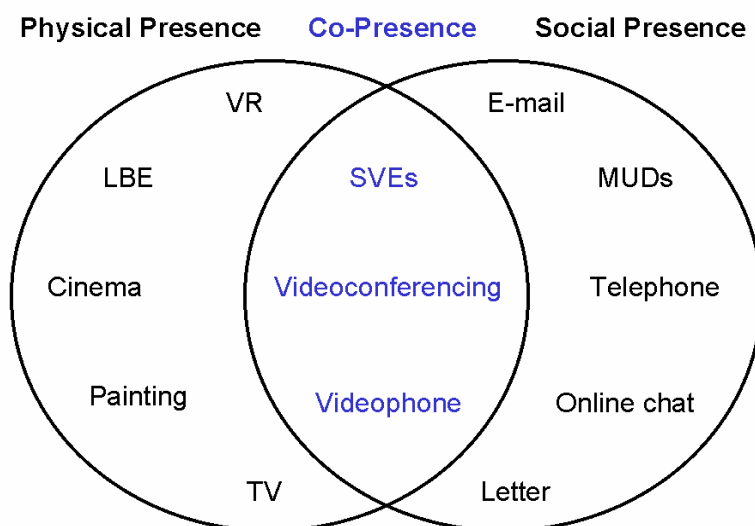


Fig. 2.4.-1: “[...] A graphical illustration of the relationship between physical presence, social presence and co-presence, with various media examples. Abbreviations: VR = Virtual Reality; LBE = Location-Based Entertainment; SVEs = Shared Virtual Environments; MUDs = Multi-User Dungeons” (Ijsselstein & Riva 2003: 8).

Nesta figura surge ainda uma terceira categoria de sensação de presença, o conceito de “co-presença”. Incluem-se aqui meios que permitem um elevado grau tanto de presença física como social, tais como ambientes virtuais partilhados, videoconferência, videofone, etc. O que distingue esta categoria de “co-presença” dos outros dois conceitos é que muitos destes meios são capazes de transmitir sinais comunicativos não-verbais de uma

forma considerável, como se se tratasse de uma situação real convencional de comunicação. Destacam-se, portanto, em relação ao conceito de “co-presença”, os mundos artificiais que abrem as portas a um universo de novas vivências, experiências e formas de interacção. Contudo, sem tecnologia adequada e sofisticada, o acesso a estes novos mundos não é viável⁸.

O avanço e o progresso tecnológicos da nossa era permitem, hoje em dia, a criação de mundos e ambientes virtuais e artificiais, por exemplo, no contexto de videojogos e simuladores com características cada vez mais reais e realistas. Além disso, muitos destes ambientes dispõem de formas que possibilitam sessões *multiplayer*, ou seja, sessões nas quais vários participantes conseguem jogar determinada partida, *online*, através da ligação à Internet ou a uma rede local, simultaneamente, em tempo real. Os intervenientes têm ainda a possibilidade de comunicar uns com os outros, se tiverem à disposição o respectivo equipamento, ou seja, microfones e altifalantes ou auscultadores. Para muitos destes jogos, encontramos ainda no mercado uma vasta gama de ferramentas e acessórios que servem eventualmente para elevar o grau de sensação de presença nestes ambientes, por exemplo, óculos ou ecrãs de grandes dimensões, de alta definição, com projecção das imagens a três dimensões, através dos quais os utilizadores têm experiências mais imersivas⁹. Particularmente no caso da simulação aérea,

⁸ Vide Krämer (1998: 17): “[... technische Medien sind] Apparate, mit denen wir künstliche Welten erzeugen, die neue Erfahrungen und Operationsweisen eröffnen, die uns ohne Apparatur nicht zugänglich sind. Was das heißt, wird am Beispiel der Kommunikation im elektronischen Netz untersucht. Die These ist, daß mit der telematischen Kommunikation eine Modalität des Kommunizierens im Entstehen ist, die abweicht von den uns vertrauten Verhältnissen mündlicher oder schriftlicher Kommunikation [...]”.

⁹ O termo *immersion* surge, por exemplo, em Slater, que o define da seguinte forma: “Immersion [...] is [...] an objective description of what any particular system does provide. Presence is a state of consciousness, the (psychological sense of being in the virtual environment, and corresponding modes of behaviour. Participants who are highly present should experience the VE as more the engaging reality than the surrounding world, and consider the environment specified by the displays as places visited rather than as images seen. [Immersion means] the extent to which the actual system delivers a surrounding environment, one which shuts out sensations from the ‘real world’, which accommodates many sensory modalities, has rich representational capability [...]. These are obviously measurable aspects of a VE system. [...] given two VE systems, and other things being equal, if one allows the participant to turn their head in any direction at all and still receive visual information only from within the VE then this is called [...] a more ‘immersive’ system than one where the participant can only see VE visual signals along one fixed direction” (Slater *et al.* 1996: 3; Slater 1999: 1).

existem *cockpits* completamente equipados e muito próximos da realidade, *sticks* USB que libertam o aroma a combustível de avião, etc.

Ainda assim, a tecnologia não esgota as suas possibilidades apenas nestas áreas mais lúdicas. As tele-aplicações, como por exemplo, a tele-presença ou o tele-trabalho, irão permitir aos indivíduos que não podem deslocar-se fisicamente participar remotamente em diversas actividades profissionais, tais como reuniões, conferências, congressos, etc. A necessidade de viajar fisicamente tornar-se-á redundante, o que permitirá futuramente uma melhor gestão e uma utilização mais sustentável de determinados recursos.

O que vemos e conhecemos, desde a década de 70, em filmes de ficção científica, nomeadamente situações de teleconferência nas quais diversas personagens participam através de projecção do seu próprio holograma – além de se basearem *per se* em situações comunicacionais do mundo real – deixaram precisamente de pertencer única e exclusivamente a este universo da ficção. Aliás, Goodman refere a esse respeito que “A ficção, pois, quer escrita, pintada ou representada (*acted*) não se aplica de modo verdadeiro a diáfanos mundos possíveis nem a nada, mas sim [...] a mundos reais” (Goodman 1995: 155). Assim, na era digital dos nossos dias, podemos assistir a teleconferências com o recurso a hologramas ou à projecção de participantes remotos em ecrãs de alta definição. São estas as novas formas de comunicação dos dias de hoje, da era tecnológica e digital, que permitem aos seus interlocutores sentir uma sensação bastante elevada tanto de “presença física” como de “presença social”. É desta forma que os meios tecnológicos transmitem o sentido e a sensação dos lugares, dos seres e dos objectos que não se encontram fisicamente à nossa volta.

Não podemos, contudo, esquecer que o processo de criação destes ambientes virtuais, que, de um ponto de vista idealizado, leva ao desaparecimento da mediação, depende de diversos factores que podem eventualmente limitar a sensação de presença. Como já foi salientado anteriormente neste trabalho, deverá ser garantida a eficácia das ferramentas e dos meios tecnológicos, uma vez que em situações de deturpação de uma situação comunicacional mediada por tecnologia, como, por exemplo, na modalidade da interpretação remota, poderá precisamente surgir o efeito contrário ao princípio de “*perceptual illusion of non-mediation*”, segundo

Lombard e Ditton. Dever-se-á ter em consideração que a percepção daquilo que é filtrado pelos órgãos sensoriais da audição está estreitamente ligado à nossa visão¹⁰. Goldstein indica o exemplo de “*audiovisual speech perception*”, salientado a este respeito que, “although auditory information is the major source of information for speech perception, visual information can also exert a strong influence on what we hear. [...] people routinely use information provided by the speaker’s lip movements to help understand speech in a noisy environment [...]” (Goldstein 2010: 318). Schönhammer aponta para uma deturpação destes factores, se, por exemplo, o *input* visual dos movimentos dos lábios e o *input* áudio forem assíncronos, i.e., em caso de um atraso do primeiro elemento em relação ao segundo, ou seja, quando o som surge antes do respectivo movimento labial¹¹. Uma desfiguração semelhante ocorre igualmente como resultado do “*McGurk effect*”, que surge quando

[...] a listener hears the sounds /ba-ba/ coming from the speakers. But when visual stimulation is added in the form of a videotape showing a person making the lip movements for the sound /ga-ga/, our listener begins hearing from the sound /da-da/. Despite the fact that the listener is still receiving the acoustic signal for /ba-ba/, his perception is shifted, so he hears /da-da/ (Goldstein 2010: 318).

Portanto, se as ferramentas tecnológicas, devido a falhas próprias, não forem capazes de reproduzir o reflexo de ambientes do mundo real, a própria experiência imersiva e a sensação de presença serão incapazes de criar o efeito de abstracção total da consciencialização de estarmos inseridos em espaços virtuais.

No contexto dos estudos da interpretação, e concretamente no contexto da modalidade de interpretação remota, dever-se-á, segundo Mouzourakis, ter em consideração a seguinte noção:

¹⁰ Schönhammer refere precisamente a este respeito que: “Beim Heraushören von Geschehnissen aus dem, was zeitgleich an die Ohren dringt, spielt vielfach auch das *Sehen* eine Rolle.” (Schönhammer 2009: 194).

¹¹ Este autor afirma que “Bei asynchronen audiovisuellen Darbietungen stört es übrigens kaum, wenn der Ton leicht verzögert ist; ein zu früher Ton irritiert deutlich: Wegen der geringeren Ausbreitungsgeschwindigkeit des Schalls sehen wir die Lippenbewegungen ja immer ein wenig früher, als wir das Gesprochene hören” (Schönhammer 2009: 194).

The notion of a presence metaphor is the only available paradigm that can provide a wider framework within which the relationship between the remote environment and the interpreters' experience might be further elucidated. The presence metaphor provides an alternative to evaluate the available [remote interpreting] options in terms of minimizing interpreter alienation and promoting a sense of their being present (even if only virtually) in the meeting room [...]. For a presence paradigm to be suitable for [remote interpreting], a consistent and immersive technical environment will be needed [...] (Mouzourakis 2006: 56).

Independentemente da criação das condições que possam garantir a impecabilidade de todos os elementos de ordem tecnológica e, como tal, a projecção fiel de espaços reais em ambientes virtuais, dever-se-á igualmente ter em conta que estas vivências imersivas poderão variar de indivíduo para indivíduo. Ou seja, a sensação de presença em ambientes virtuais depende igualmente de uma série de factores, tais como as características do seu utilizador, o ambiente e o contexto social e cultural em que este se encontra inserido, as suas capacidades perceptivas e motoras, os seus estados mentais, os seus traços de personalidade, a sua pré-disposição, as suas necessidades, preferências e motivações, etc. Sheridan (1992) propõe três categorias, em relação à forma do meio, que determinam o grau de presença:

(i) the extent of sensory information presented to the participant, (ii) the level of control the participant has over the various sensor mechanisms and (iii) the participant's ability to modify the environment. These three factors all refer to the media form, that is, to the physical, objective properties of a display medium (Sheridan 1992, citado por Ijsselstein & Riva 2003: 5).

Por mais que o ambiente simulado consiga reproduzir a fidelidade de aspectos físicos da realidade externa, e que a existência de meios tornem viáveis a comunicação e a interacção dos seus intervenientes em determinada experiência e vivência imersiva, decerto não haverá essa tal sensação de presença, se não houver capacidade, nem tão-pouco motivação dos respectivos intervenientes para tal. Neste sentido Almeida, Furtado e Pascoal concluem que

[...] o conceito de presença, 'o estar lá', depende não apenas da capacidade tecnológica para criar uma realidade virtual '*quasireal*', mas também e sobretudo da capacidade de cada um para se sentir como parte integrante dessa realidade, desligando-se do mundo físico que o

rodeia. O conceito de presença está, pois, intimamente ligado a aspectos perceptivos e cognitivos: acreditamos que estamos lá quando a tecnologia passa de mediadora à realidade própria [...] (Almeida, Furtado & Pascoal 2009: 142).

A falta de motivação para a vivência destas experiências mediadas por tecnologia irá resultar em sensação de alienação. Será provavelmente no contexto da interpretação remota esse factor de desmotivação, essa sensação de alienação dentro de um espaço virtual que levará muitos profissionais da interpretação a sentir uma certa relutância face a esta nova modalidade de trabalho.

Conclusão

As ferramentas tecnológicas sofisticadas da era digital conseguem criar espaços e mundos virtuais capazes de transmitir aos seus utilizadores estímulos muito semelhantes àqueles que lhes são familiares do mundo real. Além disso, estes universos artificiais viabilizam novas formas de interacção igualmente semelhantes às formas mais tradicionais de comunicação, tornando viável um elevado grau de sensação de presença nestes mundos virtuais, sem que os utilizadores tomem consciência de estarem a vivenciar uma experiência mediada por tecnologia.

Contudo, essas vivências no universo da virtualidade tornar-se-ão viáveis se forem cumpridos, fundamentalmente, os seguintes factores: por um lado, os meios tecnológicos terão que garantir a reprodução e simulação irrepreensível e fiel do mundo real; por outro lado, os utilizadores desses espaços virtuais deverão aceitar desligar-se do mundo físico e real e acreditar que poderão integrar um universo artificial, no qual actuam como seres sociais.

2.5. O impacto do trabalho de interpretação sobre factores humanos – interpretação *in situ* versus interpretação remota

With modern technology having increased the emphasis on mental, rather than physical work, and with complex technologies obliging operators to handle considerable amounts of information, it is only fitting that the most recent innovation in interpreting, remote interpreting, be subjected to careful analysis as regards its impact on the physical and psychological well-being of the interpreter and on his performance (Moser-Mercer 2003).

A profissão do intérprete de conferência é, sem dúvida, uma actividade que coloca aos seus profissionais uma série de grandes desafios. Tal como referido no capítulo 2.0., trata-se de uma actividade que depende de diversas capacidades. Envolve igualmente uma enorme carga cognitiva, devido aos esforços despendidos, principalmente no processo da interpretação simultânea. Ao compararem, por exemplo, as tarefas da tradução com as da interpretação, Padilla Benítez, Soria e Molina indicam que

[...] las tareas de interpretación [...] imponen una mayor carga cognitiva sobre los recursos del intérprete que las tareas de traducción sobre los recursos de traductor. Una de las razones para esta diferencia en la demanda computacional se debe a la naturaleza de la entrada sensorial. En interpretación [...] el punto de partida es la señal acústica. Ésta [...] es de corta duración, es decir el tiempo que dura la verbalización por parte del emisor. Por tanto [...] aquellas modalidades en las que se produce un mayor solapamiento temporal entre la percepción y la producción serán las que impongan mayores demandas al sistema cognitivo. Éste es el caso de la [...] *interpretación simultánea* (Padilla Benítez, Soria & Molina 2007: 16).

Relativamente aos esforços envolvidos no processo da interpretação simultânea, Gile apresenta o seguinte modelo em que elucida que

[...] simultaneous interpretation (SI) can be modeled as a process consisting of [...] three Efforts [...], namely the Listening and Analysis Effort L, the Short term memory Effort M, and the Speech production Effort P, plus a Coordination Effort C, which is required to coordinate the three other Efforts [...]: $SI=L+P+M+C$ [.] At each point in time, each Effort has specific processing capacity requirements that depend on the tasks(s) it is engaged in, namely the particular comprehension, short-term memory, or production operations being performed on speech segments. Due to the high variability of requirements depending on the incoming speech segments, processing capacity requirements of individual Efforts

can vary rapidly over time, in seconds or fractions of seconds (Gile 1955: 169).

Existe um número de factores relevantes que podem eventualmente elevar significativamente os níveis de fadiga e, principalmente, de *stress*, tanto no âmbito da interpretação consecutiva, como da interpretação simultânea. A este respeito poderemos mencionar alguns exemplos: o facto de, em caso de dúvida, o intérprete ter que perguntar frequentemente aos intervenientes o que foi dito antes, se realmente tiver a oportunidade de o fazer; elevado número de hesitações; frequentes situações em que não se ouve o que foi dito, devido a interferências no equipamento de som e/ou imagem, o que *per se* pode produzir uma interpretação pouco fluida; etc. Tudo isto são factores que podem levantar dúvidas sobre o trabalho de um intérprete e, obviamente, sobre toda a confiança nele depositada.

Outros elementos que poderão ter uma grande influência na qualidade do trabalho dos intérpretes e colocá-los, por vezes, em situações de elevada pressão, são aqueles relacionados com diversos graus de velocidade do discurso original. No contexto da Organização das Nações Unidas, Varela refere que, hoje em dia, os intérpretes deparam-se frequentemente com textos originais que são lidos por determinado orador, a velocidades consideravelmente rápidas¹², que dificultam o trabalho do intérprete:

Antano os discursos improvisábanse ou pronunciábanse a partir de notas. Líanse en poucas ocasións. En todo o caso, o orador no caso de ler o seu discurso facíao coa finalidade de ser comprendido pola audiencia. Hoxe en día a inmensa maioría dos discursos, incluso ás veces os máis sinxelos, son lidos e quen os le faino a una velocidade inintelixible incluso para as persoas que escoitan en directo e no seu propio idioma. [...] Porén, ao intérprete pídeselle non só entender o discurso, senón procesar o seu contido e vertelo a outro idioma. [...] Son moitos os delegados que [...] prefiren lelo directamente na pantalla do ordenador, sen sequer a levantar a vista. A arte oratoria de antano parece terse perdido definitivamente (Varela 2010: 37).

Ao verter determinado discurso original para outro idioma, a tendência será de um aumento proporcional, tanto do processamento e da carga

¹² Gile indica em relação a esta problemática que “AIIIC recommends, somewhat vaguely, an ideal presentation of about 3 minutes per 40-line page of speech [...], and more generally in the literature, a speech delivery rate of about 120 [words per minute] is considered ‘normal’” (Gile 2011: 203).

cognitiva, como da dificuldade em gerir as unidades de informação desse texto original, à medida que a velocidade do discurso original for aumentando, tal como refere Bacigalupe:

[...] cuando aumentaba la carga cognitiva como consecuencia del incremento de la velocidad de producción del TO, aumentaban también los problemas de contenido en las ISs [...] y disminuían los de expresión y producción, porque una mayor velocidad de producción (y una mayor carga cognitiva, por tanto) obliga a macrogestionar las unidades entrantes, [...] a utilizar estrategias de condensación [...] (Bacigalupe 2009: 177).

Contudo, observa-se frequentemente também o contrário: uma produção do discurso original demasiado lenta terá, obviamente, como consequência natural, uma interpretação mais lenta. Quando ocorre o fenómeno anteriormente referido, i.e., demasiada proximidade ao texto original, também surge, sob condições de uma velocidade de produção mais reduzida, a ocorrência de erros de interpretação, ainda que a carga cognitiva seja igualmente reduzida. Assim, “[...] una velocidad lenta (menor carga cognitiva) invita a la gestión de todas y cada una de las unidades de TO, y tiene como resultado la profusión de traducciones literales, a menudo poco idiomáticas, y de errores de producción” (Bacigalupe 2009: 177).

Poder-se-á apontar também como uma das dificuldades causadoras de algum *stress* o facto de o intérprete frequentemente não saber de que forma determinado discurso original irá continuar. Esta dificuldade poderá ser agravada por outro factor significativo: não é prática comum os intérpretes receberem antecipadamente uma cópia dos discursos que irão interpretar em determinada conferência. Varela aponta que “Con frecuencia o intérprete, ben no recibe o discurso con antelación ben, se o recibe, chega durante o curso da reunión, e vese obrigado a lelo por primeira vez no mesmo momento no que o interpreta. Son moitos os delegados que non [...] entregan o texto á secretaria” (Varela 2010: 37). Todavia, tal como Varela refere, a entrega do texto pode ser efectuada, e muitas vezes esta opção por parte dos oradores e/ou delegados poderá ajudar os intérpretes a encontrar as devidas estratégias para um melhor desempenho das suas tarefas. Neste contexto, o intérprete estaria perante uma situação de interpretação simultânea com texto, que corresponde à modalidade

a que Baxter (2013: 1) se refere como “synchronized sight translation with audio input” e que este autor usa como introdução básica às técnicas de interpretação simultânea e como exercício prático na formação inicial nas aulas de interpretação.

O processo mental da modalidade de tradução à vista é muito semelhante ao da interpretação simultânea, tal como indicado por Mikkelsen:

The mental process of sight translation is very similar to that of simultaneous interpretation, except that the source message is in written rather than oral form. Consequently, the same component skills that go into simultaneous interpretation, i.e., quick reflexes and mental agility, plus the ability to monitor one's own output while carefully attending to the original, are required for sight translation. In addition, the interpreter must be able to grasp the meaning of a written text quickly and then convert a message that was originally intended to be read into one that can be understood in oral form. This may involve breaking up long, convoluted sentences into shorter, more direct statements, as well as using stress and intonation to clarify meaning. Interpreters must therefore be familiar with both the oral and written forms of their working languages, which can sometimes differ greatly (Mikkelsen 2000: 76-77).

Padilla Benítez, Soria e Molina salientam igualmente a semelhança entre os processos de coordenação da interpretação simultânea e da tradução à vista. Ambas distinguem-se pela forma de percepção sensorial envolvida. “Así, en la *traducción a vista* se deben coordinar procesos de percepción visual, comprensión, conversión y producción del habla. En *interpretación simultánea* se coordinarán procesos de análisis acústico, comprensión, conversión y producción del habla” (Padilla Benítez, Soria & Molina 2007: 17).

No entanto, se nas ocasiões de tradução à vista sincronizada com informação proveniente do canal áudio, em que o intérprete poderá ter a tendência de se prender em demasia à informação e ao *input* visual que tem diante de si, o discurso original proferido tomar outro rumo, i.e., o conteúdo diferir ligeira ou completamente do previsto, isto causará um “efeito surpresa” que se poderá reflectir negativamente na qualidade do trabalho final.

Deveremos referir ainda que a interpretação com o auxílio de textos dos discursos originais envolverá adicionalmente outro género de esforço. Com base no modelo de Gile apresentado no início deste capítulo, este mesmo autor afirma que

In simultaneous interpreting with text formula [...], which corresponds to the type of interpreting investigated in this study, the additional Reading Effort is assumed to cooperate with the Listening Effort (and reduce its processing capacity requirements), but it also competes with it insofar as speakers often deviate from their text and the interpreters need to keep their attention on both the incoming speech sounds and the text and compare the two so as to advance at the right speed and detect possible discrepancies. Moreover, in simultaneous interpreting with text, the constant visual presence of source language words and structures before the interpreter's eyes is assumed to induce higher risks of language interference, and target language production is assumed to require further processing capacity to keep the target speech free of such interference. [...]: SI with text=L+R+M+P+C [...] When one or more of these conditions is/are not met, performance in one or more Effort(s) deteriorates, which may give rise to errors, omissions and/or infelicities (Gile 2011: 205).

Assim, se o intérprete não for capaz de recorrer a estratégias adequadas para contornar este género de obstáculos, poderão surgir diversos erros de interpretação, tanto na falha de transmissão do conteúdo principal, como em hesitações e entoações.

Relativamente a estas entoações inadequadas, o “efeito surpresa” acima mencionado poderá causar no intérprete uma espécie de estado de permanente expectativa. Por vezes, e particularmente nestas situações, existe a tendência de entoarmos as nossas formulações como se estivéssemos constantemente a colocar questões, em vez de proferirmos afirmações. Jones refere o seguinte:

The interpreter's intonation may indicate that they are always in a state of expectation, waiting for what comes next. When you are in an expectant questioning frame of mind, your voice tends to go up at the end of a sentence. In many languages a rising intonation at the end of a phrase indicates either question or surprise [...]. If the interpreter systematically goes up [...] it becomes very difficult for their audience to listen and understand where sentences begin and end [...] (Jones 2002: 116).

Este aspecto poderá, por sua vez, causar a sensação no público-alvo de que determinado segmento de informação não foi terminado e que o intérprete não está a transmitir de forma coerente e fiel toda a informação necessária. O trabalho do intérprete poderá ser criticado de uma forma negativa e, obviamente, esta reacção da assistência será igualmente causa de frustração para o intérprete.

Outro aspecto fundamental que pode causar algum desconforto nos intérpretes, principalmente durante a interpretação simultânea em eventos multilingues de grande escala, é a constituição da audiência. Poderemos, de antemão, afirmar que um número elevado de pessoas na assistência pode causar *per se* já um certo nervosismo nos intérpretes. Uma afirmação deste teor pode ter a sua relevância, se tivermos em conta o estudo de Kurz (2003) sobre interpretação em directo, no contexto de transmissão de programas televisivos, onde esta autora refere que “Knowing that they work for an audience numbering hundreds of thousands, if not millions, and being aware of the audience’s expectations, interpreters generally find that working in a live television broadcast is more stressful than working at a ‘regular’ conference” (Kurz 2003: 164).

Já neste contexto, relativamente aos níveis de *stress* e às suas causas em determinada situação de interpretação, Kurz faz referência a Zeier (1997), apontando para as diferenças, ao nível dos batimentos cardíacos, entre uma situação de ensaio e uma situação real de interpretação em directo, no âmbito da televisão. Enquanto no ensaio apenas se registou uma pequena diferença dos batimentos cardíacos em relação ao normal, constatou-se um aumento dessa frequência e, conseqüentemente, dos níveis de *stress*, durante a situação real. Nesta perspectiva, Kurz chega à conclusão de que os intérpretes que efectuam os seus trabalhos em transmissões televisivas, ao vivo, estão igualmente sujeitos a níveis consideráveis de pressão psicológica.

Mais adiante, neste estudo, Kurz fundamenta esta sua afirmação, baseando-se também num estudo piloto, no âmbito de um projecto de investigação, no qual foram empregues equipamentos sofisticados para a medição dos níveis de *stress*, tanto ao nível dos batimentos cardíacos como dos indícios de transpiração na pele. Este estudo, cujo objectivo seria então a comparação dos níveis de *stress* dos intérpretes em dois cenários diferentes, i.e., num congresso de medicina e numa transmissão em directo na televisão, revelou igualmente resultados diferentes, tendo registado níveis de *stress* bastante mais elevados no contexto da interpretação durante a transmissão televisiva, tal como refere Kurz:

The results obtained reveal marked differences in the two settings. While during the medical conference the interpreter's pulse rate was somewhere in the 70s most of the time, it was consistently above 80 during the live TV broadcast. The skin-conductance level appears to be an even more sensitive stress indicator. While there were only moderate fluctuations in the conference setting, it rose sharply from the very beginning on the TV broadcast, reflecting markedly elevated physiological stress (Kurz 2003: 165).

Neste seu testemunho sobre a interpretação em directo, durante a transmissão de programas televisivos, Kurz indica, então, como causa principal dos níveis elevados de *stress* o facto de, por um lado, o intérprete se encontrar a trabalhar em directo, ao vivo, no contexto e no âmbito de transmissões televisivas. Isto, por si só, não constitui uma grande diferença em relação à situação de conferências convencionais, mas aponta também para a falta de noção e percepção por parte dos intérpretes em saber para quantos telespectadores estes poderão estar a realizar as suas tarefas de interpretação.

Estes factores serão, sem dúvida alguma, razões plausíveis que poderão causar níveis elevados de *stress*. Contudo, não serão, decerto, os únicos. Como a própria autora refere, baseando-se em diversas indicações dadas pelas próprias estações televisivas que recorrem a serviços de interpretação, o perfil de um intérprete no contexto da televisão deverá ser idêntico ao de um apresentador de televisão, ou seja: "Whoever interprets live programmes for us must have the voice and clarity of a broadcaster to satisfy the approximately two million who are our public" (Mayer 1994, citado por Kurz 2003: 161). Além disso, Kurz refere que, em termos da qualidade do desempenho do intérprete – mais adiante, no capítulo 2.6., será feita novamente referência a este assunto – não é tão relevante o conteúdo, mas sim outros aspectos mais puristas e perfeccionistas, em termos de linguagem e de língua, que, por sua vez, são também causadores de níveis de *stress* mais elevados, na modalidade de interpretação no âmbito dos *media*:

TV professionals who employ and work with simultaneous interpreters gave higher ratings to the quality criteria *native accent*, *pleasant voice*, *fluency of delivery* and *correct grammar*. The only criterion they considered less important [...] was *completeness of interpretation*, which for media interpreting appears to be less of an issue than *smooth delivery* and *clarity* (Kurz 2003: 162).

É interessante verificar que neste trabalho de Kurz são feitas diversas referências à introdução e aos primeiros registos da modalidade de *media interpreting*. Neste trabalho, a autora aponta não apenas as referidas exigências relativamente ao perfil deste novo intérprete de então, como factores de *stress*, mas também novas condições de trabalho, diferentes daquelas às quais os intérpretes já estariam habituados, em interpretações de conferências convencionais. Kurz indica no seu estudo diversas condições de trabalho ideais, baseando-se em algumas propostas da *Association Internationale des Interprètes de Conférence* (AIIC). No entanto, nestes cenários da modalidade de interpretação no âmbito da televisão, nem sempre os intérpretes encontram estas condições: por exemplo, o intérprete realiza muitas vezes o seu trabalho, não numa cabina à prova de som, mas sim no próprio estúdio de televisão, onde poderá estar exposto às mais variadas fontes de distração, i.e., visuais e sonoras. Frequentemente o intérprete tem também que recorrer, nestas situações, ao uso de um monitor e, apesar dos grandes avanços tecnológicos, terá que lidar muitas vezes com transmissões de som e/ou imagem de fraca qualidade, etc. Existe aqui um paralelismo entre os aspectos acima referidos e as razões que levam os intérpretes a sentir uma certa relutância relativamente à interpretação remota. O ponto que mais se destaca é que, tanto nesta modalidade da interpretação, como na interpretação remota, os intérpretes muitas vezes não têm *feedback* do seu público-alvo. Kurz menciona que “When interpreting on a television programme, the interpreter is working for a highly heterogeneous *virtual audience* and, consequently, receives no feedback” (Kurz 2003: 164).

Outras situações de desconforto que poderão causar frequentemente níveis elevados de pressão e de *stress*, por estarem igualmente relacionadas com um aumento considerável da carga cognitiva, surgem quando os intérpretes estão perante a realização de trabalhos de interpretação de textos técnicos com uma quantidade substancial de números, principalmente na interpretação simultânea. Jones aponta que “Numbers can be very difficult for simultaneous interpreters and can be absolutely crucial pieces of information where no error is permissible. In particular, numbers have an objective meaning and are in no way open to linguistic interpretation” (Jones 2002: 117). Além de

ter isto em consideração, o intérprete deverá, segundo Jones, preocupar-se com cinco elementos referentes à interpretação de textos com números:

First, one must realize that numbers [...] are much more complex than they at first seem. [...] The first element is the arithmetic value. The second element is part of that arithmetic value, but should be identified as a specific element by the interpreter, namely the order of magnitude. It is important to give the right order of magnitude in interpretation. If you are talking about the temperature in thermonuclear fusion and talk of thousands of degrees [...] this will be no use to the audience. Even if the other elements in the number quoted are correct, the audience will not be able to make any sense at all of the number, or if they can will probably not trust the interpreter anyway and will ask the speaker for clarification. The third element is the unit. It can make all the difference [...] if prices are quoted in dollars but are then interpreted as [...] euro ...]. The fourth element is what the numbers refer to. Is it cane sugar or beet sugar, raw sugar or refined sugar? And the fifth element is the relative value of a number. Is it being quoted in isolation as a fixed value, or is it being quoted as an increase or a decrease, and if so in relation to what, and by how much or in what proportion? (Jones 2002: 117).

Além disso, dever-se-á ter em conta, neste contexto, o modelo proposto por Gile relativamente aos esforços despendidos durante a interpretação simultânea, particularmente no que concerne à capacidade de retenção da informação na memória de curto prazo. Jones refere que “When it comes to dealing with a number as an arithmetical value, an interpreter will be able to deal with one number easily, even retaining a fairly complex number in their short-term memory for a number of seconds as they interpret other elements in the sentence. However, once two or more numbers are quoted, the interpreter will need some assistance other than pure memory” (Jones 2002: 118).

Como foi anteriormente referido em Jones, deveremos salientar que o intérprete poderá recorrer à técnica da relativização de quantidades referidas no texto original, embora essa estratégia, além de requerer que o intérprete seja capaz de o fazer correctamente, nem sempre possa ser adequada. De acordo com o género de texto, o contexto e a respectiva função comunicativa, o intérprete poderá ver-se obrigado a verter para o idioma de chegada os números exactos que surgem no texto escutado.

Por vezes, para contornar, de alguma forma, estes obstáculos, o intérprete poderá eventualmente servir-se de outros meios visuais de auxílio, se os mesmos forem empregues nos discursos originais, como, por exemplo,

textos previamente entregues, apresentações em *powerpoint*, etc. Presentemente, estes suportes são utilizados com frequência, tal como indicado por Seeber: “Professional conference interpreters are regularly confronted with multimodal input, be it because speakers use facial expressions and gestures while they are speaking, or because they resort to visual aids like slides with text and images to complement or emphasize what they are saying” (Seeber 2012: 342). Porém, não poderemos desconsiderar a perspectiva de Gile (2011), quando salienta que a exposição de elementos visuais adicionais poderá influir negativamente no desempenho do intérprete, pois a leitura desses mesmos elementos significa automaticamente um aumento da carga cognitiva.

No que diz respeito à utilização de suportes em *powerpoint*, dever-se-á fazer igualmente referência a Orlikowski e Yates (2007). No seu artigo intitulado *The PowerPoint Presentation and its Corollaries: How Genres Shape Communicative Action in Organizations*, estas autoras sublinham o facto de apresentações com informação visual serem utilizadas desde o início do século XX, i.e., antes da era da computação tal como a conhecemos no nosso quotidiano e mais concretamente no mundo empresarial. A este respeito, estas duas autoras afirmam o seguinte:

Business presentations with visual aids existed long before personal computers and PowerPoint software. In the early 20th century, firms were much smaller than they are today and semi-formal or formal presentations, especially those with visual aids, were not common. Presentations given at professional and trade association conferences were typically read from manuscripts, and within firms informal discussions were more common than presentations. The first visuals to emerge, graphs and charts based on numerical data, grew out of the systematic management movement's emphasis on recording and comparing data about business operations (Orlikowski & Yates 2007: 75).

Neste trabalho, Orlikowski e Yates ilustram a evolução, ao longo do século XX, da utilização de apresentações como suporte de comunicações nas áreas mais diversificadas, dos materiais usados (por exemplo, o *flip chart*, *slides* de 35 mm, transparências e retro-projectores, etc.), das normas seguidas nestas situações de comunicação, etc., concluindo posteriormente que, na era informática, o recurso a apresentações em *powerpoint* tornou-se

prática comum. Baseando-se em Parker (2001), Orlikowski e Yates referem que

In the late 1980s, the idea of projecting directly from a computer first emerged [...]. In 1987, PowerPoint 1.0 (for the Macintosh only) was released by Forethought, the small start-up company that developed it. Originally named “Presenter,” the software generated black-and-white text and graphics pages that could be printed and converted into overhead transparencies via a photocopier. Shortly after the 1987 product launch, Microsoft acquired Forethought and by 1993, PowerPoint – now integrated with Word and Excel into Microsoft’s Office Suite – was the dominant presentation software tool on the market (Parker 2001; Orlikowski & Yates 2007: 77).

O *powerpoint* destaca-se assim como ferramenta dominante, cuja utilização se tornou tão comum quanto ubíqua, que torna possível a inclusão de diversos formatos multimédia: texto, imagem, ficheiros áudio e vídeo, etc. A respeito desta característica geral deste utensílio, Lowenthal aponta que “The use of PowerPoint has become ubiquitous; whether in a corporate meeting or a classroom, PowerPoint is commonplace. In fact, it is estimated that over 30 million PowerPoint presentations are given each day” (Lowenthal 2009: 59).

No que concerne à utilização de *powerpoints* em discursos e respectivas interpretações, torna-se, portanto, pertinente questionarmo-nos sobre que forma uma determinada apresentação poderá ajudar (ou não) o intérprete nas suas tarefas, i.e. se o intérprete realmente se serve deste suporte em determinada situação de interpretação. Estes suportes poderão actuar como um auxílio ao intérprete, quando, por exemplo, em determinado discurso (técnico) surgem números que deverão ser vertidos de uma língua para outra de forma exacta, e o intérprete tem a possibilidade de visualizar esses mesmos números. Uma outra forma que, seguramente, poderá facilitar a tarefa do intérprete será a estratégia da tradução à vista. Em muitas situações, estamos perante apresentações em *powerpoint* com textos consideravelmente longos, cujo conteúdo é simplesmente lido por determinado orador. Tendo a possibilidade de uma boa visualização desses excertos nos *slides* e apercebendo-se que os mesmos estão apenas a serem lidos, o intérprete poderá tirar partido de todos os elementos adicionais que estará a visualizar numa determinada situação de interpretação.

Poderemos afirmar que a estratégia de recorrer a apresentações em *powerpoint* dependerá, de alguma forma, de hábitos e métodos de trabalho desenvolvidos durante a formação e, numa fase posterior, da experiência adquirida ao longo da carreira do intérprete. Furtado (2011a) aponta que, em diversos exercícios realizados com discentes, os mesmos geralmente revelam algum descontentamento em relação à interpretação com o auxílio da imagem, concentrando-se inicialmente mais no *input* áudio, uma vez que a informação visual adicional é muitas vezes conotada com um elemento de distração. Nestes exercícios iniciais, a prestação dos discentes é, de uma maneira geral, melhor quando estes são privados de toda a informação visual adicional. Baseando-se em Anderson (1994), Bacigalupe (1995) e em Almeida e Cunha (2005), Furtado conclui que, no que diz respeito à utilização da imagem, i.e., elementos visuais adicionais, na interpretação, a mesma pode não ser relevante para um melhor desempenho em determinada situação de interpretação. Pelo contrário, inicialmente este elemento adicional surge como um elemento perturbador. Portanto, apenas “Numa fase mais adiantada e após diversos exercícios de interpretação, com um auxílio de um elemento visual, i.e., a imagem do *rostrum* do orador, gráficos, *powerpoints*, etc. é de notar que este elemento adicional já não surge como um elemento perturbador” (Furtado 2011a: 185).

A utilização de elementos visuais na actividade da interpretação está igualmente ligada à interpretação remota. Conforme já referido em diversas passagens deste estudo, a introdução desta modalidade suscitou muitas dúvidas e causou uma certa relutância, por parte dos intérpretes profissionais, face a este novo método de trabalho. A interpretação remota surge como uma nova especialização no âmbito desta actividade profissional, que exige, igualmente, dos seus profissionais um perfil diferente. Como nova modalidade, a interpretação remota serve-se, nesta era digital, igualmente das novas tecnologias, que por sua vez, e apesar de necessárias no nosso quotidiano, também não são encaradas com o mesmo entusiasmo e com o mesmo optimismo pelos seus utilizadores. Perante esta situação, é legítimo questionarmo-nos se os intérpretes profissionais estão realmente preparados e motivados para encarar com uma perspectiva diferente as características desta nova modalidade de interpretação remota e os novos desafios que a mesma

lhes coloca. Relativamente a este ponto, devemos salientar o facto de que provavelmente, por questões de hábito, nem todos os intérpretes profissionais estarão dispostos a isso. Tal implicaria um investimento de recursos financeiros e de tempo em formação profissional, o que realmente não parece causar grandes inconvenientes, nem tão-pouco será a causa do problema principal. Um maior transtorno poderá residir no facto de haver uma certa renitência, não apenas face à modalidade da interpretação remota, mas também às novas tecnologias. Esta adaptação será provavelmente mais fácil para os profissionais de gerações mais jovens, tal como refere Mouzourakis (2000), na entrevista com Vincent Buck: “Introducing new technologies will not make a lot of sense unless the necessary training is provided for interpreters to use them. This will be relatively easy for the new generation of interpreters who have come to take such things as the Internet for granted – much less so for older colleagues.”

Além disso, vimos anteriormente neste capítulo que a actividade da interpretação requer do intérprete um conjunto de esforços, tais como propostos no esquema de Gile (1995). A partir deste esquema, e afirmando que o esforço despendido é maior do que na interpretação presencial, Duarte (2008: 20) propõe o esquema “ $IRT=O+P+M+T+C$ ”, sendo que “IRT” corresponde a “Interpretação Remota e de Teleconferência”, “O” ao esforço de ouvir, analisar e compreender, “P” ao esforço de produzir, “M” ao esforço relacionado com a memória de curto prazo, “T” ao esforço (adicional) despendido pelo facto de o intérprete estar perante uma situação mediada por tecnologia e “C” ao esforço de coordenação. De acordo com a proposta de Gile (2011), em que é incluído o esforço relacionado com a leitura (“L”) de um texto que eventualmente possa ter sido previamente entregue ao intérprete, aquando da tarefa da interpretação simultânea, poder-se-á ainda propor o seguinte esquema para a situação da IRT, tendo em conta este mesmo elemento da leitura de determinado texto: $IRT=O+L+P+M+T+C$.

Contudo, dever-se-á ter em consideração que o rendimento não tem que ser necessariamente mais baixo em situações de interpretação mediadas por tecnologia, uma vez que níveis elevados de carga cognitiva podem igualmente surgir na modalidade de interpretação presencial. Braun e Taylor afirmam que “Interpreting is cognitively demanding, and problems associated with an

overload of cognitive processing capacity can be observed in almost any interpreting situation” (Braun 2011: 269).

Como já foi também abordado neste trabalho, podemos constatar o facto de muitos intérpretes profissionais considerarem a interpretação remota como algo realizado dentro de um espaço virtual, no qual os sentimentos de isolamento e alienação são causadores de um certo desconforto. Mouzourakis (2000) menciona, na entrevista supramencionada, não se tratar apenas de um desconforto psíquico, mas igualmente físico, referindo que “As for the intense physical and psychological discomfort experienced by the remote interpreter, these are [...] consequence of having to contend with an artificial, inconsistent, virtual environment while already engaged in an extremely demanding cognitive task”.

Vimos também no capítulo anterior, no qual foram discutidos diversos aspectos relacionados com o conceito de “presença”, que nem todos os indivíduos têm perspectivas e pontos de vista idênticos em relação a experiências e vivências imersivas em espaços ou realidades virtuais, uma vez que tais vivências dependem consideravelmente de características e motivações individuais e muito pessoais. Partindo deste princípio, não se pode de forma alguma esperar que todos os profissionais da interpretação sejam diferentes de outros indivíduos e que todos os intérpretes encarem as novas tecnologias com o mesmo entusiasmo. Esta desmotivação e este desconforto poderão causar níveis elevados de *stress* e ter implicações no bem-estar e na saúde dos intérpretes, o que poderá *per se* vir a ter uma influência negativa no seu desempenho.

Ainda assim, poder-se-ia talvez considerar que os meios tecnológicos de hoje em dia poderiam eventualmente dar uma melhor resposta e contornar esta problemática com soluções mais adequadas. No entanto, por mais sofisticadas que estas ferramentas tecnológicas possam ser, não irão servir o seu objectivo se os seus potenciais intervenientes não tiverem a devida motivação e pré-disposição para encarar a “imersão” e a “presença” dentro deste espaço virtual com uma perspectiva diferente e com o devido optimismo, ou seja, abstraindo-se, por completo, do facto de se tratar de uma experiência mediada por tecnologia. Nesta linha de pensamento, Mouzourakis (2003) refere o seguinte:

Whether or not presence is the right metaphor for the remote interpreter's predicament, the time has perhaps come for a radical reappraisal of the way in which the administrations of international organisations as well as private conference organisers have dealt with RI till now. Believing that the problems faced by interpreters will go away just by throwing more megapixels at them, or by 'ergonomically' rearranging screens and monitors, amounts to mere wishful thinking [...]. The use of sophisticated, necessarily expensive technology, with all its attendant complexity, might help in restoring a certain sense of presence, thus alleviating some of the interpreter's discomfort. But it is still unlikely to be able to eliminate it altogether.

Assim, podemos constatar que se torna bastante difícil para muitas pessoas ter essa sensação de “presença” no mundo virtual, pois tal depende de muitos factores de motivação interna, ou seja, das suas próprias personalidades. Além disso, a ausência destas sensações imersivas poderá ter origem noutro factor que, particularmente no âmbito da interpretação, será decerto bastante importante e de relevância significativa.

Como já foi anteriormente referido, dispomos, hoje em dia, de tecnologias de tal forma avançadas e sofisticadas que permitem a realização de teleconferências, i.e., comunicações, em tempo real, entre dois ou mais participantes, que se encontram distantes uns dos outros, com a transmissão de dados áudio e vídeo de alta qualidade. Em diversos testes efectuados, para se averiguar a existência de diferenças entre a interpretação *in situ* e a interpretação remota, tanto em termos de qualidade do desempenho dos intérpretes, como em aspectos relacionados com questões de saúde, tecnologia, ergonomia, etc., por vezes os intérpretes queixavam-se, em determinados momentos, de falhas nas transmissões, tanto do som como da imagem.

Isto leva-nos a uma questão importantíssima. A transmissão da imagem terá como objectivo central a sensação de “presença física”; a comunicação oral, neste âmbito e neste espaço virtual, está ligada ao conceito de “presença social”. Ambos os elementos formam o conceito de “co-presença” no processo da interpretação remota. Como já referido, a interpretação remota serve-se das novas tecnologias, i.e., está praticamente dependente das mesmas para a sua concretização. Havendo ainda demasiadas falhas de ordem técnica, surgem rupturas e anomalias em todo o processo comunicacional da interpretação. Ora, se considerarmos a comunicação como o ponto central do conceito de

“presença social”, em que o intérprete remoto actua e comunica com outros intervenientes, dentro deste mesmo espaço, estas falhas de ordem técnica terão obviamente um impacto negativo em todo o processo de comunicação. Para o intérprete remoto isto significa a falta de sensações, tanto de “presença física” como de “presença social”, e tal irá resultar na ausência de sensações entendidas como “co-presença”, o que *per se* manifestar-se-á na sensação de alienação dentro de um espaço virtual e numa certa distância em relação aos cenários a que estão tradicionalmente habituados.

Todos estes factores poderão, assim, ter uma influência negativa tanto em termos de *stress*, saúde, fadiga, etc., como no desempenho dos intérpretes. Quanto ao facto de a comunicação poder vir a ser perturbada, dado realizar-se através da mediação por tecnologia, podemos verificar, por exemplo, no estudo de Causo, mais concretamente no Anexo I¹³, a seguinte perspectiva:

La profession d'interprète est par essence un métier de communication. Dans le triangle orateur-interprète-client, l'interprète occupe une place centrale. En réduisant le processus complexe de la communication à une transposition plane d'images préfixées, la téléinterprétation prive l'interprète de la maîtrise globale d'une situation qu'il doit finement analyser pour jouer pleinement son rôle de communicateur (Causo 2003: 166-167).

Devido a esta situação, que deixa implicitamente transparecer a referida relutância face à interpretação remota, conclui-se neste mesmo Anexo I do estudo de Causo que, de uma forma geral, os aspectos profissionais e psico-sociais têm um impacto menos positivo sobre o trabalho dos intérpretes. São seis os factores indicados que apontam para um desempenho de menor qualidade por parte dos intérpretes e para esta atitude menos positiva face à interpretação remota, nomeadamente: maior “**fadiga**”, pois, de uma forma geral, torna-se mais cansativo trabalhar nesta modalidade de interpretação remota; um “**sentimento de alienação**”, que se revela de uma maneira intensa e, como tal, bastante perturbador; uma maior “**frustração**”, que resulta da

¹³ Este anexo é da autoria da Comissão Europeia/Serviço Comum de Interpretação de Conferências e intitula-se “Essai de Téléinterprétation au Conseil de l'Union Européenne”. Este estudo foi feito no âmbito de um teste, entre os dias 18 e 20 de Janeiro de 2001. As três conferências realizadas, i.e. “Protection et information des Consommateurs”, “Migration et éloignement” e “Amis de la Présidence” – vide Causo (2003: 157) – serviram igualmente para analisar, através de questionários dirigidos aos intérpretes, o impacto da interpretação remota sobre factores humanos.

realização da actividade da interpretação nestas condições de trabalho; a falta de “**espírito de equipa**”, pois nestas condições, numa situação de interpretação *relais*, por exemplo, estando os intérpretes distantes uns dos outros, cria-se precisamente a sensação de não pertencer a uma equipa; a falta de *feedback* por parte de oradores e público-alvo e toda a passividade na recepção de imagens num monitor leva a uma maior “**desmotivação**” e, por último, um maior nível de nervosismo e “**irritabilidade**”.

Portanto, como podemos constatar, esta nova modalidade de interpretação remota tem vindo realmente a preocupar os profissionais da interpretação. Mouzourakis (2003) aponta, deste modo, o seguinte:

Not that long ago, the mention of remote interpreting [...] and the associated working conditions issues would have generated only limited interest among European Parliament [...] interpreters. This state of affairs is now history, following the November 19, 2002 meeting [...]. The recourse to remote interpreting for some languages in this meeting [...] raised quite a few fears among interpreters about the November 19 meeting serving as a precedent for the introduction of RI as a routine working method at the EP. [...]. This could force interpreters into a difficult choice between full multilingualism and the preservation of their working conditions.

Esta preocupação por parte dos intérpretes profissionais face à interpretação remota é, de facto, um factor alarmante, apesar de, por exemplo, precisamente no âmbito da União Europeia, a sua introdução se ter tornado uma necessidade. A adesão de novos estados membros tornou impossível o aumento, não apenas do número de cabinas de interpretação para as 23 línguas oficiais da União Europeia, mas também de todo um espaço para oradores, delegados e demais intervenientes nos espaços das conferências. A reestruturação de todo um espaço físico já estabelecido apenas para este fim seria pouco provável, precisamente por haver uma alternativa bastante menos dispendiosa – nomeadamente a da interpretação remota.

No entanto, todo este alarmismo manifestado pelos intérpretes fez com que, em 2002, Pat Cox, na altura Presidente do Parlamento Europeu, escrevesse uma carta a Jean-Pierre Allain, Presidente da AIIC, assegurando-lhe que:

It is clear that for remote interpreting to be introduced as a working method in the European Parliament, the prior agreement of the interpreters is absolutely essential as are appropriate consultations with your organisation. A further prerequisite is the organisation of thorough, systematic tests.¹⁴

Não indiferentes a toda esta problemática, diversas instituições levaram a cabo uma série de estudos, precisamente com o objectivo de comparar e avaliar as condições e diferenças entre estes dois métodos da interpretação. Desses mesmos testes, destacarei aqui três projectos e estudos comparativos, nomeadamente, o projecto comum entre a ITU e a ETI, o *3rd Remote Interpretation Test* e o projecto AVIDICUS. Foram utilizados vários índices, tais como: desempenho, qualidade, saúde, *stress*, cansaço, aspectos ergonómicos, etc.

De uma forma geral, concluiu-se em todos estes estudos e projectos que, ao nível da qualidade dos trabalhos realizados e do desempenho dos intérpretes, os resultados objectivos não revelaram diferenças significativas entre as duas formas de interpretação, havendo contudo sempre uma tendência de diminuição do rendimento nas modalidades de interpretação remota e/ou de videoconferência. Portanto, registou-se uma rapidez de processamento de informação simples (rapidez psicomotora) mais elevada na interpretação *in situ*.

Não obstante, em momentos de auto-avaliação das prestações nas diversas situações comunicativas, i.e., nos cenários de interpretação presencial e à distância, poder-se-á constatar semelhanças entre estes três projectos. Através das respostas obtidas em questionários dirigidos aos intérpretes participantes, os mesmos acharam, de uma forma geral, que a sua prestação teve resultados menos positivos nos ambientes de interpretação à distância do que nas situações de interpretação *in loco*. De um ponto de vista ergonómico e de saúde, tal deve-se ao facto de a interpretação à distância causar alienação e isolamento. Os intérpretes queixaram-se, por vezes, também de dores de cabeça, irritação, fadiga e falta de concentração no ambiente desta modalidade.

¹⁴ Trata-se de um excerto retirado da referida carta, que está disponível em rede, no site http://www.aiic.net/ViewPage.cfm?page_id=971 (última consulta: 05/07/2010).

No que diz respeito às condições físicas, ou seja, das cabinas, no âmbito dos estudos concretizados pela ETI e pela ITU, bem como do *3rd Remote Interpretation Test*, não foram mencionadas quaisquer diferenças, i.e., as condições eram bastante semelhantes e, como tal, a sensação de conforto foi a mesma. Aliás, foi referida, com maior frequência, uma postura mais correcta na interpretação remota do que na interpretação *in situ*, uma vez que, em frente a um monitor, o intérprete não necessita de efectuar movimentos em busca de reacções dos participantes de determinada situação comunicativa. Tal deve-se, por exemplo, ao facto de as câmaras terem a possibilidade de focar melhor o *rostrum* do orador.

De uma forma geral, a mesma sensação de conforto foi igualmente expressa pelos intérpretes que participaram no projecto AVIDICUS. Contudo, foi manifestada frequentemente a dificuldade na percepção do momento da sua intervenção, nas diversas situações comunicativas, devido a alguns contratempos de ordem tecnológica (qualidade do som, arrastamento da imagem transmitida, etc.) que foram surgindo nas modalidades da interpretação remota e/ou através de videoconferência. Tal terá sido igualmente uma das causas da sensação de níveis mais elevados de *stress*, conforme indicação de alguns intérpretes.

Relativamente ao factor *stress*, é de referir que nas provas da interpretação remota do *3rd Remote Interpretation Test* não foram registadas diferenças substanciais, tal como fora revelado através de amostras de saliva. No entanto, no projecto ETI-ITU os resultados obtidos através de meios semelhantes mostraram algumas diferenças entre os níveis de *stress* medidos em ambas as modalidades. O grupo de intérpretes espanhóis revelou ter níveis mais elevados de hormonas de *stress* durante os trabalhos realizados na modalidade da interpretação à distância, enquanto o estado de ansiedade do grupo de intérpretes franceses foi constante em ambos os ambientes.

No seguimento dos testes efectuados entre a ETI e a ITU e o *3rd Remote Interpretation Test*, a AIIC, através do seu comité técnico e de saúde, publicou determinadas normas relativas ao funcionamento da interpretação remota. Embora a AIIC considere a comunicação mais eficiente quando os intérpretes se encontram no mesmo local que os oradores, devem ser satisfeitas as seguintes condições: de uma forma geral, tem que haver sempre

a coordenação de um intérprete experiente com a equipa de intérpretes e os técnicos de som e imagem. É igualmente desejável a existência de uma equipa de apoio de intérpretes, que possa intervir na eventualidade de alguma falha de ordem técnica. Também na carta de Pat Cox ao Presidente da AIIC, foi referida a importância de consultar a opinião dos intérpretes em relação à interpretação remota. Dado que foram salientados alguns aspectos menos positivos, o comité técnico e de saúde da AIIC recomenda que os intérpretes não trabalhem mais do que três horas por dia.

Relativamente ao projecto AVIDICUS, os intervenientes mostraram-se, de uma forma geral, sensíveis em relação à utilidade da interpretação remota e/ou através de videoconferência no contexto jurídico-criminal, embora se considere que estas modalidades de interpretação causem mais dificuldades, principalmente no que diz respeito à comunicação. Além disso, os diferentes cenários deverão servir permanentemente os interesses dos diversos intervenientes – por exemplo, no âmbito de um processo judicial, a interpretação remota será mais adequada para situações em que deverá ser evitado o contacto directo entre o intérprete e o réu. Contudo, devido às dificuldades encontradas no processo comunicacional da interpretação à distância no contexto jurídico, concluiu-se que esta modalidade não será viável no âmbito das audiências em salas de tribunais, recomendando-se então para estes cenários a modalidade tradicional de interpretação *in situ*.

Em relação aos pré-requisitos tecnológicos, deverão ser garantidos os protocolos de videoconferência H.320 e a qualidade de som exigida na norma ISO 2603. Além disso, o intérprete deverá estar munido de um ecrã tátil de, pelo menos, 40 cm. No entanto, permanece a questão se estas dimensões serão suficientes para garantir, em simultâneo, a projecção do *rostrum* do orador, da audiência e de todo o material apresentado, tais como *powerpoints*, gráficos, etc. Poder-se-ão também levantar dúvidas quanto ao facto de um monitor com estas dimensões mínimas ser suficiente para garantir uma melhor sensação de “presença” dentro do espaço virtual subjacente à modalidade de interpretação remota.

No entanto, como já foi mencionado, todas estas indicações por parte da AIIC e todos estes pré-requisitos tecnológicos não servirão o seu objectivo, se não houver uma pré-disposição ou motivação manifestada pelos intérpretes

para trabalhar nestas condições, ou seja, se estes não demonstrarem uma atitude mais positiva em relação à interpretação remota.

Conclusão

A pressão psicológica à qual os intérpretes estão sujeitos durante o exercício da sua actividade profissional não é algo que seja apenas característico da modalidade de interpretação remota. Existem diversos factores que *per se* causam igualmente aumentos substanciais da carga cognitiva e dos respectivos esforços na variante de interpretação *in situ*. Estas situações poderão surgir durante a realização de tarefas interpretativas de textos mais complexos, eventualmente proferidos a velocidades acima de um ritmo normal de fala, com números, etc.

Contudo, é face à interpretação remota que os intérpretes profissionais têm revelado uma atitude menos positiva e de relutância. Vários estudos comparativos realizados no âmbito de diversas instituições oficiais têm considerado, de uma forma geral, que esta é, de facto, a variante que causa níveis mais elevados de *stress*, fadiga, irritabilidade, sentimentos de alienação, etc. Além disso, será igualmente nos ambientes desta forma de trabalho que os intérpretes terão adicionalmente de lidar com factores de ordem tecnológica, que, por sua vez, poderão comprometer o processo comunicacional e, como tal, toda a tarefa interpretativa.

Embora nesses mesmos estudos se tenha geralmente notado uma diminuição no rendimento na modalidade de interpretação à distância, dever-se-á, porém, ter em conta que as sensações acima referidas não correspondem, efectivamente, ao desempenho dos intérpretes e aos níveis de qualidade alcançados, uma vez que os estudos têm revelado resultados com diferenças pouco significativas entre ambas as modalidades de interpretação.

2.6. Qualidade e avaliação na interpretação

[...] the approach to interpretation quality is no longer merely a question of “*ça passe ou ça passe pas*”. Nor is quality assessment confined to an obsessive count of minor discrepancies between source text and target text with no attention paid to the communicative dimension (Viezzi 2003: 147-148).

Como já foi exposto neste trabalho, um dos objectivos deste estudo empírico é a avaliação qualitativa das interpretações realizadas por diversos grupos de formandos (29 na totalidade) e um grupo de cinco intérpretes profissionais. De acordo com as condições dos diversos estudos experimentais, que apresentaremos posteriormente na parte prática deste trabalho, foram realizados pelos sujeitos dos diversos grupos um ou vários exercícios de interpretação em condições de trabalho diferentes, i.e., em ambientes semelhantes aos da variante de interpretação *in situ* e da modalidade de interpretação remota.

Iremos, em primeiro lugar, neste capítulo, abordar a questão relativa ao que se entende por “qualidade na interpretação”. Este capítulo servirá, por um lado, como ponto de partida para a análise das interpretações efectuadas pelos membros dos diversos grupos referidos, i.e., discentes e intérpretes profissionais, e, por outro lado, para averiguar que aspectos serão posteriormente avaliados nos trabalhos realizados por estes mesmos sujeitos.

O termo e o conceito de “qualidade” é utilizado em diversas áreas, nomeadamente quando nos referimos, por exemplo, a um serviço prestado por determinada entidade (indivíduo ou pessoa colectiva) ou ainda quando se fala, em geral, da qualidade de um produto.

A qualidade de um produto ou de um serviço pode ser vista por dois ângulos diferentes: por um lado, pela perspectiva do produtor ou de determinada entidade de prestação de serviços – referir-nos-emos a estes como “produtor” – e, por outro lado, pela perspectiva do cliente.

Do ponto de vista do produtor, o termo “qualidade” está associado à concepção e à produção de um produto, ou à prestação de determinado serviço, que vá ao encontro das necessidades de determinado cliente, i.e., se determinado produtor tiver como objectivo a oferta de produtos e serviços

realmente de qualidade, este conceito não pode ser deixado ao acaso. Tem de ser definido de forma clara e objectiva. Isto significa que o produtor deve averiguar quais são as necessidades dos clientes e, em função destas, definir os requisitos de qualidade do produto. No contexto da área dos estudos da tradução e da interpretação, e tendo em consideração que ambas as áreas deverão cumprir a sua função enquanto actos de comunicação, Gile salienta a este respeito que

[...] professional Translation is essentially a *service activity with a communication function*, performed in a professional setting with a professional aim in mind, and constrained by this setting. [...] Professional Translation is aimed at a Receiver (reader or listener) other than the Translator him- or herself, a rater, or a corrector of the Translation: in professional Translation, the Receiver is essentially interested in the Text, in whatever “message” it carries, and/or in the Sender (author or speaker), not in the Translator or in the Translation process. Professional Translation is done on request and for a financial reward. Professional Translation is therefore a *professional act of communication*, and as such, it is subjected to *professional rules*, as well as to particular *rules relating to communication*. [...] Interpretation differs from translation in that the Sender (the speaker) generally speaks either to the target-language listeners only, [...] or to both source-language listeners and target-language listeners. [...] It should be noted that in interpreting, unlike translation, all parties concerned are aware of the communication situation, including possible difficulties associated with the interlingual and sometimes intercultural transfer (Gile 1995: 21-24).

Na perspectiva do cliente, o conceito de “qualidade” está ligado ao valor e à utilidade de determinado produto ou serviço, que, por sua vez, também está associado ao preço¹⁵. Frequentemente, referimo-nos a um produto ou serviço, falando na relação preço/qualidade.

Para além disso, do ponto de vista dos clientes, a qualidade de determinado produto ou serviço não se refere apenas a uma única dimensão, ou seja, os clientes não avaliam um produto ou serviço, tendo em conta apenas uma das suas características, mas sim várias: a dimensão, a cor, a durabilidade, o *design* de um produto; o desempenho geral de quem presta determinado serviço, etc. A “qualidade” é um conceito que resulta das características de determinado produto ou serviço, a vários níveis. Por vezes,

¹⁵ No contexto da tradução, Gile menciona que “Another point is that professional translation is paid for by a Client, defined here as the person, company, department, or other organization which orders the translation and pays the translator [...]” (Gile 1995: 23).

estes níveis são difíceis de definir, até porque nem todos os clientes têm as mesmas expectativas face ao mesmo produto ou serviço prestado. Sendo assim, até se pode tornar difícil para o cliente exprimir o que considera um produto de qualidade.

O termo e o conceito de “qualidade” estão, então, relacionados com factores e questões que podem ser entendidos de forma diferente por cada indivíduo, e isso também acontece na avaliação da qualidade na interpretação: “The concept of “quality” is complex and not consensual, and this difficulty is closely linked to interpreting issues” (Furtado 2011b: 55).

Relativamente à profissão de intérprete, Shlesinger aponta precisamente para esta falta de consenso com respeito à qualidade e refere que: “Quality according to what criteria? Quality for whom? In an era marked by a plethora of Total Quality Management experts and quality assessment model, the simultaneous interpreting community is also trying to join the mainstream, and to find out just what it is that makes for excellence in our profession” (Shlesinger 1997: 123).

Esta falta de consenso talvez se deva também às diferentes expectativas que existem relativamente à qualidade da interpretação em diferentes cenários¹⁶. Foi referida, por exemplo, no capítulo anterior a experiência de Kurz como intérprete no universo da televisão, onde frequentemente não é dada tanta importância ao conteúdo transmitido na interpretação, mas sim a outros elementos, como uma voz agradável, um sotaque adequado a determinadas normas linguísticas, etc.

Partindo igualmente do princípio que a interpretação é um acto comunicacional no qual primam os elementos verbais e não-verbais, também Collados-Aís salienta que o factor “voz”, apesar de muitas vezes ser relativizado, é um factor importantíssimo na avaliação da qualidade do acto interpretativo pelos usuários dos serviços de interpretação. Tendo em conta estes aspectos na formação de discentes-intérpretes, esta autora salienta que

¹⁶ Pöchhacker tem em mente que esta perspectiva é, por natureza, uma das características do próprio conceito de “qualidade”. Contudo, em forma de crítica, afirma que “For several decades now, the conference interpreting research community has fondly characterized the concept of quality as “elusive”, as hard to define or “pin down” [...]. With entire conferences devoted to the topic, and numerous papers published, this view seems overly pessimistic. [...] Rather than “elusive” as such, it therefore seems more appropriate to acknowledge that quality, by its nature, has more than one dimension and thus permits more than a single, fixed view” (Pöchhacker 2013: 34).

[...] éramos conscientes de cómo a partir de una presentación monótona, los receptores (no ya en el ámbito específico de la interpretación) inferían determinadas actitudes del emisor y estas inferencias influían en sus valoraciones sobre el mismo y sobre sus actuaciones. La monotonía, por tanto, podía influir, en el ámbito subjetivo, negativamente sobre el proceso de comunicación y la interpretación es, ante todo, comunicación. La última razón se basaba en que [...] este parámetro no era considerado en los trabajos sobre calidad de la interpretación como un aspecto que influyera notablemente en la valoración de los usuarios, más bien al contrario, es un parámetro cuya importancia es relativizada en gran medida. [...] Si efectivamente los usuarios se ven influidos en su evaluación fundamentalmente por la entonación del intérprete y no tanto por la transmisión correcta del sentido del discurso original, en otras palabras, si castigan más la monotonía del intérprete que la transmisión incorrecta del sentido del discurso original, justo sería entonces extraer conclusiones para la práctica y la docencia de la interpretación. Estas conclusiones no se centrarían en proceder al descuido de la transmisión del sentido del discurso original en la formación de los intérpretes o en la práctica profesional de la interpretación. [...] La conclusión, por tanto, se centraría fundamentalmente en dar una mayor importancia que la otorgada hasta ahora a los aspectos formales de la interpretación. [...] la forma es parte del concepto de calidad pero, sobre todo, es parte esencial de la evaluación de la calidad por los receptores (Collados-Aís ND: 46-48).

Ainda a respeito deste factor, que se centra principalmente em elementos para-linguísticos, Bacigalupe indica como exemplo o mundo da diplomacia, em que frequentemente se dá mais importância à forma do que ao conteúdo proferido, apontando o seguinte:

[...] no se trata simplemente de transmitir datos, sino de comunicarse plenamente, lo cual incluye mantener ciertas formas (hasta tal punto que las formas son a veces el factor más importante), no es extraño que se pueda preferir un discurso menos preciso a cambio de ganar en comunicabilidad. Así, [...] en el mundo de la diplomacia quizá sea más importante como se dicen las cosas que las cosas que en sí se dicen, [...] (Bacigalupe 2009: 181).

Contudo, no contexto jurídico será decerto diferente, uma vez que, por exemplo, no âmbito de um processo criminal, todos os pormenores transmitidos podem ser relevantes para condenar ou ilibar determinado réu. Assim, particularmente neste contexto, qualquer processo jurídico deverá sobretudo primar pelo conceito de justiça, que não pode sofrer, de forma alguma, qualquer prejuízo por falta de exactidão em qualquer documento traduzido ou em qualquer informação transmitida oralmente de uma determinada língua para outra. Neste sentido, Morris afirma que “regardless of

whether any right to use a particular language in court exists, considerations of fairness dictate that “accurate and effective” interpreting services must be provided where there is a need or a desire for them” (Morris 1999: 120). Mikkelsen salienta também que “you have an obligation to interpret faithfully, without omitting or altering the tone [...] and facts [...] should not be distorted [...]” (Mikkelsen 2000: 59).

Estes princípios tornam-se também particularmente relevantes no âmbito do projecto AVIDICUS, que visava contrastar a qualidade da interpretação em situações *in situ* e à distância, no contexto jurídico e criminal. Dever-se-á, portanto, ter igualmente em consideração estes princípios de qualidade, tanto dos meios tecnológicos, que permitem essas novas formas de interacção, do processo de comunicação *per se*, bem como dos serviços de interpretação prestados. Será a estes factores que se deverá dar primazia nos contextos de formas de comunicação à distância. Braun e Taylor mencionam que

Procedural fairness is closely linked to the quality of the communication, and in national and transnational cases involving more than one language the quality of the interpretation is a crucial element. A sufficient quality of interpreting performance must therefore be regarded as a *conditio sine qua non* for the use of video-mediated interpreting in criminal proceedings. The question of the viability of video-mediated interpreting must override all considerations of potential financial savings, especially if it turns out that the use of video-mediated interpreting changes the proceedings beyond what is acceptable to ensure procedural fairness. At the same time, the potential benefits of videoconferencing, when appropriately used, must not be cursorily dismissed, especially at a time when the European effort to strengthen the rights of European citizens to translation and interpreting in criminal proceedings and the ensuing likely growth of demand for legal interpreting in Europe coincide – and sometimes compete – with financial constraints imposed on Public Service institutions (Braun & Taylor 2011: 86)

Relativamente ao facto de não existir consenso quanto aos aspectos relacionados com a qualidade no âmbito da interpretação, podemos constatar que Viezzi também revela um ponto de vista bastante próximo desta ideia. Este autor afirma que estas questões da qualidade são consideradas ainda de uma forma mais implícita do que propriamente explícita. Todavia, no que diz respeito à avaliação da qualidade na interpretação propriamente dita, este autor afasta-se um pouco da perspectiva da equivalência puramente linguística entre determinado discurso original e a sua interpretação, dando mais

importância ao aspecto comunicacional no âmbito do processo da interpretação, tal como salientado por diversos autores referidos neste trabalho. Sendo fundamental esta perspectiva comunicativa na realização de determinada interpretação, este autor afirma o seguinte:

Interpreting [...] must necessarily meet certain crucial requirements in terms of cohesion, coherence, acceptability and, of course, usability [...]. Clearly reference is not made here to narrowly “linguistic” equivalence, but to equivalence on the level of communicative function and on the level of overall meaning or sense (Viezzi 2003: 150-151).

Focando também a relevância de determinados factores da língua e da linguagem, Bacigalupe considera que em determinada interpretação de (boa) qualidade deve-se ter em conta três aspectos básicos: a transmissão precisa e completa do conteúdo, o uso de uma linguagem adequada e que a produção oral não soe de forma estranha e incomodativa ao público-alvo. Portanto, como reforça este autor, “todos sabemos cuándo estamos expuestos a una interpretación de calidad: debe entenderse como aquella que cumple con unos requisitos mínimos, tanto de transmisión de la información como de calidad de la producción y expresión” (Bacigalupe 2009: 180).

Um dos aspectos mais importantes da análise da qualidade na interpretação é a questão do estudo e tratamento de erros. Há que referir, no entanto, que também neste âmbito existem diferentes perspectivas. Parece não haver consenso que permita uma resposta plausível e definitiva à questão da análise de erros.

Temos, por um lado, a perspectiva de Tijus, que não se mostra muito favorável ao tratamento daquilo que eventualmente possa ser considerado um erro. Tijus começa por se questionar sobre o que afinal poderá ser considerado como erro, especialmente durante a interpretação simultânea, e fundamenta esta discordância face ao tratamento do erro da seguinte forma:

What, after all, is an “error”? If one takes the source text and a final target text and compares them, there will of course be differences [...]. Anyone who systematically calls these “errors” is neglecting the dynamic aspect of the interpretation process. What may look like an error in the final speech, may have been the only or the best possible solution at the time of interpreting. [...] A true error made earlier may force the interpreter to make decisions that are not errors in themselves but that represent the

only reasonable choice. The true error may be undetectable. For instance, the interpreter may at one point have spent too much time formulating a “perfect” translation (Tijus 1997: 35-36).

Behr (2013) fundamenta-se também no acto interpretativo como um processo comunicacional e mostra-se igualmente relutante em relação à análise de erros. Assim, esta autora considera que determinados modelos, onde são apresentados mais do que cinco critérios, não são exequíveis, uma vez que a concentração do avaliador poder-se-á focar em detalhes, desconsiderando assim, em pleno, a função comunicativa de um texto produzido pelo intérprete¹⁷.

Em contrapartida, do ponto de vista de Fabbro e Gran, “one of the most important fields of research in interpretation is the analysis of errors made during interpretation performances” (Fabbro & Gran 1997: 13). Apesar de estes autores apontarem para o facto de muitos trabalhos sobre a classificação de erros apresentados até então se terem revelado incompletos e insuficientes, não revelam relutância face ao conceito de erro demonstrada por Tijus.

Também Pöchhacker não discorda, por completo, da questão da análise do erro como indício relacionado com questões qualitativas, mas mostra-se relutante face à contagem de erros, concordando neste ponto com Tijus, e refere que diversos autores revelaram algum descontentamento em relação ao uso de escalas com valores:

The use of **error counts** is notoriously problematic even in transcript-based descriptive research [...]. Several authors have indeed expressed their disappointment with detailed scoring systems [...] and have reaffirmed the more holistic approach relying on the professional judgement of experienced interpreters. The latter is no doubt vital for evaluating the overall impression made by an interpreter in terms of professionalism, credibility, [...], and so on [...] (Pöchhacker 2004: 188-189).

Além disso, Pöchhacker (2013) apresenta um modelo – “*two-pronged approach*” – que visa, por um lado, estudar a qualidade de determinada tarefa

¹⁷ Behr afirma que “Die Berücksichtigung von mehr als [drei bis fünf] Kriterien ist nicht realistisch durchführbar, selbst die Verwendung einer Checkliste mit vielen Kriterien, die dann sozusagen auf dem Blatt abgehakt werden könnten, würde dazu führen, dass die Aufmerksamkeit des bewertenden Zuhörers nicht mehr bei dem Text als kommunikativem Ganzem läge” (Behr 2013: 87-88).

interpretativa, baseando-se em questionários dirigidos a um público-alvo, com perguntas de compreensão sobre o conteúdo dos textos originais e das interpretações concretizadas, contrapondo posteriormente os resultados. Por outro lado, aproxima-se do conceito que este autor intitula de “*Granada paradigm*”, salientando o modelo de Collados-Aís (*vide* acima), dando igualmente importância aos elementos “voz” e “entoação”, apesar de estes critérios nem sempre serem considerados os mais importantes pela comunidade dos intérpretes:

While the demonstrated effect of intonation in overall quality ratings is relatively small, our web-based experiment suggests that intonation, though presumably one of the least important facets of output quality in [simultaneous interpreting], is by no means insignificant. Continuing on from the pioneering work done in Granada, further testing, with different degrees of manipulation and, in particular, longer samples, seems warranted, and the web-based design suggested here as an example of a two-pronged approach could serve as a powerful and flexible research model for this purpose (Pöchhacker 2013: 51).

Gillies também não se opõe a estas questões relacionadas com a análise de erros. Este autor apresenta um guia de critérios de avaliação na interpretação proposto por Schjoldager (1996). Estes critérios dividem-se em quatro categorias principais, conforme as diversas questões a ter em consideração em cada um destes factores: “**1. Comprehensibility and delivery:** Can the listener understand everything? [...] Is the interpreter audibly hesitant? [...] **2. Language:** Are there any grammatical mistakes? [...] Is the language unidiomatic? [...] **3. Coherence and plausibility:** [...] Is the performance incoherent? Is the message implausible? [...] **4. Fidelity:** [...] Are there significant omissions? [...]” (Schjoldager 1996, citada por Gillies 2004: 65-66).

Gile também não discorda de análises baseadas no tratamento de erro. Num dos mais recentes estudos (2011), este autor analisa as interpretações do discurso inaugural do Presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, na sua tomada de posse, a 20 de Janeiro de 2009, para o Francês, Alemão e Japonês, e baseia-se para esta análise nos seguintes critérios: *Language error*, *Meaning error*, *Omission* e *Phonological distortion*, argumentando que

A strong norm taught in conference interpreting schools is grammatical correctness in the interpreter's output. Professionals tend to prefer omissions to ungrammatical or unfinished sentences. When they feel cognitive load becomes too heavy for the completion of all tasks required to produce satisfactory output, they may decide to omit part of the information and keep their speech grammatically correct; omissions are often (but not necessarily) the result of tactics, whereas grammatical errors are the result of loss of control. [...] Long omissions (long clauses, full sentences and above) are often associated with tactical choices, [...] when the interpreter is lagging behind and may decide that the loss associated with such an omission is less damaging than the risk of lagging even further behind and missing more important information. [...] While some blurring of consonants and vowels is a "natural" secondary effect of high articulation speed, blatant pronunciation errors when articulation speed is moderate can also be interpreted as reflecting loss of control. [...] Meaning errors can result from insufficient background knowledge or linguistic knowledge, or from signal distortions (the speaker's strong unfamiliar accent, background noise), from cognitive saturation affecting the Listening Effort, or, more interestingly, from a processing capacity deficit in the Production Effort. In non-technical everyday language (as opposed to rare words or specialized terms), false cognates in a skilled interpreter's output into an A language (native language) are likely to result from such cognitive failures (Gile 2011: 206-207).

Conclusão

O conceito de "qualidade" é difícil de definir, e embora permita diferentes perspectivas e expectativas em relação a determinado produto e/ou serviço, deveremos salientar que não será igualmente algo a ser considerado vago e elusivo. No contexto dos serviços da tradução e da interpretação, constatamos fenómenos muito idênticos: neste capítulo vimos diferentes pontos de vista relativos a modelos, critérios, prioridades, formas de análise, etc. Todas estas perspectivas têm em consideração o facto de o acto da interpretação ser, acima de tudo, um processo de comunicação. Embora esse mesmo acto possa dar primazia a diferentes critérios, de acordo com o contexto em que se insere, a comunicação será essencialmente o objectivo a ser cumprido.

2.7. Objectivos dos estudos práticos

Nos capítulos anteriores fizemos referência às características diferentes das modalidades de interpretação *in situ* e remota e aos factores comunicacionais relativos a essas duas formas de trabalho, tendo em consideração o conceito de pragmática da comunicação. Constatámos que, em diversas situações, não só os meios tecnológicos, dos quais esta variante da interpretação à distância é dependente, mas também a própria modalidade ocultam determinados factores para-linguísticos e extra-linguísticos, impedindo assim as formas de interacção encontradas nos ambientes da interpretação presencial. Cabe ao intérprete adquirir capacidades para contornar estes obstáculos, por vezes marcados por factores sócio-culturais, de forma a desenvolver sentimentos de co-presença, sem se aperceber que está perante uma situação mediada por meios tecnológicos, no âmbito desta forma de trabalho.

Foram igualmente referidos ao longo deste trabalho diversos testes, tais como os projectos ETI-ITU, *3rd Remote Interpretation Test* e AVIDICUS. Estas avaliações foram realizadas tendo em vista o estudo da viabilidade da interpretação remota em diversos cenários e a comparação das condições de trabalho desta modalidade com a forma tradicional de interpretação *in situ*.

Nestes projectos, os intérpretes profissionais têm vindo a demonstrar uma atitude menos favorável face à interpretação remota. A apreciação global revelou diferenças estaticamente pouco relevantes no que diz respeito à qualidade dos trabalhos realizados nos dois ambientes distintos. Assim, o objectivo primordial da **primeira experiência** deste estudo empírico será a análise e a avaliação da qualidade das tarefas interpretativas que foram realizadas tanto por discentes, como por um grupo de intérpretes profissionais (Estudos 1 e 4 – *vide* tabelas 3.0.-1 e 3.0.-2, nas páginas 92 e 93), em dois ambientes distintos, ou seja, em condições semelhantes às das modalidades de interpretação *in situ* e remota. Será igualmente pertinente focar a nossa atenção nas sensações e perspectivas expressas pelos sujeitos quanto ao seu rendimento em ambas as variantes comparadas.

Relativamente à **segunda experiência**, deveremos referir que a imagem será a única fonte através da qual os intérpretes poderão obter a leitura de elementos extra-linguísticos na modalidade de interpretação remota. Nesta variante de interpretação, este factor que substitui a presença física de um orador poderá, porém, ser igualmente um factor perturbador, causador de distração e de *stress*. Contudo, se a imagem que transmite o *rostrum* do orador sofrer perturbações em espaços intercalados, poderemos supor que o rendimento dos formandos-intérpretes, com quem se concretizou esta experiência (Estudo 2 – *vide* tabela 3.0.-1), poderá baixar nas passagens onde surgem essas mesmas interferências, caso ocorra uma visualização da imagem deturpada. O objectivo fundamental deste segundo estudo prático incidirá, então, sobre a comparação da qualidade das interpretações realizadas remotamente, em duas fases distintas, i.e., durante as passagens em que surgiam as interferências na transmissão da imagem do *rostrum* da oradora, e as partes em que não surgiam essas mesmas distorções.

Quanto ao **terceiro estudo experimental**, deveremos enfatizar que esta análise decorreu em condições semelhantes às da primeira experiência e foi igualmente realizada com discentes e grupo de intérpretes profissionais (Estudos 3 e 5 – *vide* tabelas 3.0.-1 e 3.0.-2). Contudo, cada parte do discurso proferido *in situ* e remotamente tinha como suporte uma apresentação em *powerpoint*. Partiremos do princípio que estas mesmas apresentações servem de auxílio aos intérpretes, especialmente quando se trata de um discurso de carácter técnico. No entanto, pretendemos comprovar se a ajuda de uma apresentação em *powerpoint* será tão eficaz na modalidade de interpretação remota como numa situação de interpretação *in situ*. Na primeira, poderão eventualmente surgir dificuldades relativas à visualização da imagem do *rostrum* do orador, inserida na própria apresentação e transmitida numa janela de dimensão reduzida, enquanto na segunda variante, a presença física poderá ter um impacto mais positivo em toda a situação comunicativa.

No seguimento da apresentação teórica sobre conceitos de comunicação (inter-)cultural, abordada no capítulo 2.3., realizou-se ainda **um estudo** com intérpretes profissionais que tinha um inquérito como base de trabalho. O principal objectivo deste questionário é o de verificar qual será a modalidade de interpretação preferida pelos intérpretes profissionais para o

exercício da sua actividade profissional e se essa mesma preferência é influenciada por elementos de índole cultural, visto que cada cultura segue diferentes padrões comunicacionais.

Uma vez que **o primeiro e o terceiro estudos experimentais** foram realizados com diversos grupos de discentes-intérpretes e um grupo de intérpretes profissionais, iremos igualmente comparar a qualidade das interpretações realizadas por todos os sujeitos em cada uma das situações. Será feito um estudo comparativo das tarefas interpretativas dos formandos e dos intérpretes profissionais. Pretendemos com esta análise comparativa estudar os comportamentos dos formandos-intérpretes e dos intérpretes profissionais nas situações das diversas experiências realizadas, tendo igualmente em vista uma reflexão sobre práticas pedagógicas a adoptar, no âmbito da formação em interpretação remota.

Como foi salientado, **a segunda experiência** realizou-se apenas com formandos, pelo que não é possível a comparação com uma tarefa idêntica levada a cabo com o grupo dos intérpretes profissionais. Contudo, iremos comparar a qualidade das interpretações desta experiência (em que surgiam esporadicamente interferências na imagem transmitida) com os resultados alcançados pelos formandos que realizaram anteriormente a mesma tarefa na modalidade da interpretação remota, sem a ocorrência dessas mesmas distorções – *vide primeira experiência*. Partiremos do princípio e da suposição de que as interpretações realizadas a partir do discurso com a imagem distorcida em diversas passagens não atingem os mesmos padrões de qualidade dos trabalhos que foram efectuados em condições normais na modalidade da interpretação remota, i.e., sem quaisquer falhas dos meios tecnológicos. O objectivo deste estudo comparativo será encontrar uma resposta para esta questão.

Por último, teremos como objectivo deste trabalho de investigação a análise global da qualidade das interpretações realizadas pelos formandos e dos trabalhos concretizados pelos intérpretes profissionais. Posteriormente, será feita ainda uma avaliação global de todas as tarefas realizadas por todos os sujeitos, tendo em vista a análise qualitativa de todas as interpretações concretizadas nas duas modalidades observadas, i.e., a interpretação *in situ* e a interpretação remota.

Tendo em consideração as variadas perspectivas, teorias e propostas dos diversos autores estudados nesta parte teórica, iremos passar seguidamente ao estudo prático e à avaliação qualitativa de diversos trabalhos concretizados por formandos-intérpretes e intérpretes profissionais, cuja descrição detalhada será feita no início da parte prática que se segue. Pretendemos com estes estudos experimentais encontrar respostas às questões levantadas no âmbito desta investigação, de acordo com os objectivos acima formulados.

PARTE PRÁTICA

3.0. Introdução

A parte prática que se segue é constituída pelas experiências levadas a cabo, no âmbito deste trabalho de investigação. Descreveremos todos os elementos relevantes de cada estudo experimental realizado, i.e., será feita a referência aos sujeitos que participaram em cada uma das experiências, às condições em que se realizaram os trabalhos, aos materiais utilizados, aos diversos procedimentos seguidos nas diversas experiências, aos resultados alcançados que constituirão a base para a análise qualitativa das tarefas realizadas pelos sujeitos participantes e aos questionários preenchidos pelos mesmos, após concretização das respectivas tarefas interpretativas.

Todas as experiências foram realizadas no Centro Multimédia de Línguas (CML) do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP), tanto com discentes do Curso de Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas de três anos lectivos diferentes, como com um grupo de intérpretes profissionais. Devido a diversas dificuldades logísticas, tiveram que ser concretizadas em laboratórios multimédia, o que não viabilizou a recriação de um ambiente semelhante ao de uma sala de conferências. Ivars (1999-2000: 52) refere-se a estas situações como limitações do método experimental, afirmando que “La principal limitación estriba en la dificultad de reproducir en condiciones de laboratorio una situación real que incluya todos los factores (variables) que tienen lugar alrededor de la interpretación, por la dificultad misma de reproducirlos [...]”.

No que diz respeito aos discentes do Curso de Mestrado, poderemos referir que a escolha dos mesmos para participarem nas respectivas tarefas experimentais não causou demasiadas dificuldades. Os trabalhos foram realizados no final de cada semestre do respectivo ano académico, i.e., após um número considerável de aulas, para que fossem incutidos aos discentes hábitos, métodos e técnicas de interpretação à distância. No entanto, a fim de garantirmos toda a naturalidade do ambiente de sala de aula, para que os alunos não se apercebessem que efectivamente estariam a participar em estudos experimentais, não houve qualquer pré-aviso feito neste sentido, de

forma a não condicionar a prestação dos participantes, pois “cuando los sujetos se saben observados pueden cambiar su comportamiento [...]” (Ivars 1999-2000: 51). Todavia, a estratégia adoptada acarretou alguns contratempos, ou seja, nem todos os alunos inscritos que frequentavam as aulas compareceram às tarefas, no âmbito destas experiências, pelo que o número de cada grupo de estudantes-intérpretes foi sempre reduzido.

A mesma situação acabou por surgir posteriormente em relação ao grupo de intérpretes profissionais contactados para participarem igualmente nas mesmas tarefas realizadas pelos discentes do Curso de Mestrado. Devemos salientar que não foi fácil reunir um grupo de intérpretes em número que pudesse eventualmente ser considerado válido para estes estudos.

Optámos por contactar intérpretes residentes na área metropolitana do Porto. Após este primeiro contacto via email, responderam afirmativamente apenas cinco dos doze intérpretes contactados. Foi, então, estabelecido um segundo contacto via telefone com os intérpretes que ainda não se tinham pronunciado acerca da sua eventual participação. Nos restantes casos obtivemos também respostas negativas, relacionadas com indisponibilidade, por um lado, e, por outro lado, num dos casos, com o facto de o intérprete não saber do que se tratava e em que consistia a modalidade da interpretação remota por nunca ter trabalhado nestas condições. Serão, de alguma forma, situações constrangedoras, principalmente para os profissionais desta actividade, uma vez que “los intérpretes no suelen prestarse a ser objetos de investigación puesto que sienten que sus posibles errores pondrían en tela de juicio su competencia profesional [...]” (Ivars 1999-2000: 54).

Além de termos um grupo reduzido de elementos dispostos a participar nestes estudos, surgiu ainda uma outra dificuldade com o grupo dos intérpretes profissionais. Na véspera da data agendada para a realização dos trabalhos com os intérpretes profissionais, um dos cinco elementos informou não poder participar por motivos de saúde. De forma a termos efectivamente um número mais representativo deste grupo, a experiência em laboratório teve que ser repetida somente para este intérprete, o que implicou reunir, de novo, todas as pessoas que prestaram apoio na logística deste projecto.

Relativamente à referida constituição pouco numerosa de cada um dos grupos dos respectivos trabalhos experimentais, tanto de discentes-intérpretes

como de intérpretes profissionais, coloca-se a questão se poderemos, de uma forma geral, chegar a conclusões plausíveis e válidas, no contexto da investigação científica e experimental. Otero refere esta problemática, mencionando que:

O número de suxeitos empregados dista moito de poder considerarse científicamente significativo. A cuestión de falta de representatividade é un problema común á maior parte dos experimentos realizados no eido da interpretación, debido, entre outros factores, á dificultade que entraña atopar un número razoable de intérpretes que se sometan [...] á investigación experimental (Otero 2003: 22-23).

Embora os grupos de cada estudo experimental não tenham sido constituídos por um número de elementos que se possa considerar representativo, poderão, ainda assim, fornecer indícios relevantes sobre as eventuais diferenças, com respeito à qualidade do seu desempenho em ambas as modalidades de trabalho, i.e., a interpretação *in situ* e a interpretação remota; sobre as implicações de interferências inseridas na imagem do *rostrum* do orador aquando da interpretação de uma videoconferência e sobre a realização de interpretações, em ambas as modalidades, nas quais foram utilizados suportes em *powerpoint*, tanto num discurso proferido *in situ*, como num discurso proferido em condições semelhantes de uma teleconferência. A análise qualitativa destes estudos servirá então, fundamentalmente, para revelar a eventual existência de diferenças das condições de trabalho em cada uma das experiências realizadas. Particularmente no ramo deste estudo empírico, no qual pretendemos, em termos de qualidade, avaliar as diferenças entre o desempenho das interpretações realizadas por diversos grupos, em ambientes de trabalho distintos, nomeadamente em condições da interpretação *in situ* e da interpretação remota, não é relevante se utilizamos este ou aquele método. O mais importante é seguirmos o mesmo método, ou seja, os mesmos critérios de avaliação e a mesma forma de tratamento dos dados, para podermos chegar, por fim, a resultados e a conclusões objectivas. As interpretações realizadas pelos sujeitos que participaram nesta experiência foram cuidadosamente transcritas, os erros agrupados por categorias e contabilizados. Assim, a análise da qualidade destas interpretações foi efectuada através do tratamento do erro na interpretação, mas não se

seguiram propriamente as indicações sugeridas por Fabbro e Gran (1997), Tijus (1997), Pöchhacker (2004) ou Behr (2013), relacionadas com esta forma de avaliação – *vide* capítulo 2.6. A génese da lista de dez critérios propostos para a apreciação qualitativa das tarefas interpretativas dos sujeitos, que participaram nesta investigação, parte das perspectivas apresentadas por Schjoldager (1996). Foram ainda tomadas em consideração as propostas de Collados-Aís (ND), Morris (1999), Viezzi (2003), Bacigalupe (2009) e Gile (2011). Estas dez categorias de avaliação serão apresentadas e definidas posteriormente no capítulo 3.1.3.

As tabelas 3.0.-1 e 3.0.-2 seguintes apresentam, de forma resumida e esquematizada, as experiências efectuadas com os formandos-intérpretes e os intérpretes profissionais:

	Número de Sujeitos	Modalidades	Discurso e Número de Palavras	Duração	Procedimento
Estudo 1	6 formandos (grupo A)	Interpretação <i>in situ</i>	"Child abuse and child neglect" [1540]	17' 01"	Comparação qualitativa das interpretações realizadas pelos formandos dos grupos A e B, nas modalidades da interpretação <i>in situ</i> e remota
	6 formandos (grupo B)	Interpretação remota	"Child abuse and child neglect" [1500]	12' 36"	
Estudo 2	8 formandos	Interpretação remota (com interferências)	"Child abuse and child neglect" [1500]	5' 53"	Comparação qualitativa das partes do discurso com e sem interferências, nas interpretações realizadas pelos formandos
		Interpretação remota (sem interferências)		6' 43"	
Estudo 3	9 formandos	Interpretação <i>in situ</i> (com <i>powerpoint</i>)	"Presentation of a flight between Hamburg and Frankfurt with a Boeing 747 – part 1" [1910]	23' 58"	Comparação qualitativa das interpretações realizadas pelos formandos, tendo cada um realizado duas tarefas, nas modalidades da interpretação <i>in situ</i> e remota
		Interpretação remota (com <i>powerpoint</i>)	"Presentation of a flight between Hamburg and Frankfurt with a Boeing 747 – part 2" [2050]	23' 57"	

Tab. 3.0.-1 – Esquema dos estudos realizados com formandos

	Número de Sujeitos	Modalidades	Discurso e Número de Palavras	Duração	Procedimento
Estudo 4	5 intérpretes profissionais	Interpretação <i>in situ</i>	"Video and computer games" [1570 e 1580]	16' 33" e 15' 28"	Comparação qualitativa das interpretações realizadas pelos intérpretes profissionais, tendo cada um realizado duas tarefas, nas modalidades da interpretação <i>in situ</i> e remota
		Interpretação remota	"Child abuse and child neglect" [1500]	12' 36"	
Estudo 5		Interpretação <i>in situ</i> (com <i>powerpoint</i>)	"Presentation of a flight between Hamburg and Frankfurt with a Boeing 747 – part 1" [1920 e 1930]	24' 08" e 23' 09"	Idem
		Interpretação remota (com <i>powerpoint</i>)	"Presentation of a flight between Hamburg and Frankfurt with a Boeing 747 – part 2" [2050]	23' 57"	

Tab. 3.0.-2 – Esquema dos estudos realizados com o grupo de intérpretes profissionais

Em primeiro lugar, realizámos as experiências com os grupos de discentes. As respectivas análises constituem os capítulos 3.1., 3.2. e 3.3. Entretanto, demos início a um estudo prático, que teria como base um inquérito dirigido a intérpretes profissionais, cujo objectivo principal seria a auscultação das preferências relativas às modalidades da interpretação, comparadas no âmbito deste trabalho de investigação, i.e., a interpretação *in situ* e/ou remota. Embora este estudo seja diferente da análise efectuada até este momento com os grupos de discentes, deveremos referir que, dada a sua pertinência e relevância, este mesmo estudo surge como complemento à linha de investigação deste trabalho. Há que igualmente salientar que esta análise não foi levada a cabo com os alunos, uma vez que a sua escassa formação em interpretação (apenas um ou dois anos lectivos) e, sobretudo, a falta de experiência profissional não iriam fornecer dados plausíveis e substanciais sobre essas preferências. A análise dos resultados do referido questionário, colocado a intérpretes profissionais, surge no seguimento de estudos da comunicação intercultural e das respectivas teorias abordadas no capítulo 2.3. e os respectivos resultados serão apresentados detalhadamente no capítulo 3.4.

Apenas depois de termos levado a cabo as experiências com os formandos e de termos analisado detalhadamente os aspectos referentes às diferentes formas de comunicação, sob o ponto de vista (inter)cultural, é que foram realizadas igualmente as experiências referentes às tarefas de interpretação supramencionadas com o grupo de cinco intérpretes profissionais (*vide* capítulo 3.5). Dado o número reduzido de participantes, foram conduzidas apenas duas experiências com este grupo de trabalho, ou seja, o “Estudo 4” com os intérpretes profissionais corresponde ao “Estudo 1” levado a cabo com os formandos e o “Estudo 5” ao “Estudo 3” (*vide* tabelas 3.0.-1 e 3.0.-2). O “Estudo 2” realizou-se, assim, apenas com formandos.

Passaremos, de seguida, a descrever pormenorizadamente questões referentes aos sujeitos que participaram nas experiências, aos materiais utilizados em cada uma das tarefas realizadas e aos procedimentos seguidos e adoptados, em cada uma das experiências. Serão igualmente apresentados os resultados alcançados por cada grupo.

Por último, será feito um estudo comparativo do desempenho dos formandos e dos intérpretes profissionais. Pretendemos com esta análise verificar se os discentes seguem os mesmos padrões comportamentais dos intérpretes que possuem já uma experiência profissional considerável e se os intérpretes profissionais e os formandos lidam da mesma forma com a modalidade da interpretação mais recente, i.e., a interpretação remota.

3.1. A primeira experiência com formandos (Estudo 1)

A referida experiência foi levada a cabo no CML do ISCAP e realizou-se com discentes do Curso de Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas, no ano lectivo 2009/ 2010. Esta primeira experiência tinha como objectivo testar a prestação qualitativa dos discentes em condições da interpretação *in situ* e num ambiente semelhante ao da interpretação remota, a fim de podermos verificar se existem realmente diferenças significativas entre ambas as modalidades da interpretação.

3.1.1. Os formandos

No total, participaram quinze dos dezassete alunos inscritos na unidade curricular “Interpretação Remota e de Teleconferência”. Os membros deste grupo eram alunos já com alguma formação, na área dos estudos da tradução e da interpretação. Frequentaram o actual Curso da Licenciatura em “Assessoria e Tradução” ou o antigo curso bietápico da Licenciatura em “Línguas e Secretariado – Ramo de Tradução e Interpretação Especializadas”, cuja reformulação curricular deu precisamente origem ao Curso de Mestrado supramencionado. De acordo com os programas das unidades curriculares ligadas à interpretação, na antiga Licenciatura, eram ministradas algumas

sessões, em que os formandos realizavam exercícios de interpretação com o auxílio de imagens projectadas, formação essa que não está prevista na actual Licenciatura em “Assessoria e Tradução”. Actualmente, os alunos que frequentam este Curso adquirem formação apenas em ambientes da interpretação *in situ*. A formação referente à interpretação remota é facultada aos formandos no Curso de Mestrado, durante o segundo semestre do primeiro ano curricular.

De acordo com as variantes linguísticas dos actuais Cursos da Licenciatura e do Mestrado, deveremos salientar que as Línguas Portuguesa e Inglesa estabeleceram-se como idiomas nucleares na oferta curricular. Desta forma, considera-se o Português como língua A e o Inglês como língua B, características estas que se aplicavam igualmente aos formandos destes dois grupos de trabalho.

Esta experiência – assim como todas as outras que foram concretizadas com discentes nos anos lectivos posteriores – foi levada a cabo no final do semestre, de forma a que os formandos pudessem usufruir de formação, na qual eram ensinados ou consolidados hábitos e métodos de trabalho referentes à interpretação remota.

Como já foi relatado, participaram quinze dos dezassete discentes deste primeiro grupo, mas, para este estudo, foram consideradas apenas doze intervenções¹⁸. Os estudantes-intérpretes foram divididos, por sorteio, em dois grupos diferentes. Cada um dos dois grupos era constituído por seis formandos. Um grupo iria verter um discurso de Língua Inglesa para Português, num contexto semelhante à modalidade da interpretação *in situ*, tendo o outro grupo a mesma tarefa, i.e., verter o mesmo discurso de Língua Inglesa para Português, mas em condições semelhantes à interpretação remota.

¹⁸ O grupo era constituído por dezassete discentes. No entanto, três trabalhos não foram considerados, uma vez que um dos mestrandos já tinha alguma experiência profissional em interpretação e dois discentes nunca tinham tido, ao longo do seu percurso académico, unidades curriculares que estivessem ligadas à interpretação de línguas. Na aula em que realizámos esta experiência não compareceram dois alunos. Obviamente, estes também não foram contabilizados.

3.1.2. Os materiais

Pediu-se a ambos os grupos para verterem um discurso de Inglês para Português. Seleccionou-se um texto subjacente ao tema “Abuso e Negligência Infantil”, cujo léxico e linguagem, à partida, não iriam causar demasiadas dificuldades aos formandos. Em ambas as situações, i.e., na modalidade *in situ* e na modalidade remota, os discursos foram proferidos pela Mestre Paula Ramalho Almeida, docente do ISCAP, que viveu durante muitos anos nos Estados Unidos da América.

Como os formandos divididos em dois grupos não tinham sido informados de que iria ser feita esta experiência, e para garantir que a tarefa de um grupo e do outro decorressem em simultâneo, foi necessário gravar de antemão um vídeo com a docente a proferir o discurso (*vide* Anexo 03). Este serviria para simular a situação da interpretação remota. O discurso foi gravado em vídeo e editado com o programa de edição de vídeo “*Pinnacle Studio*”, versão 10. O ficheiro vídeo – “*windows media video*”, com a extensão “wmv” – que surgiu dessa edição tinha características com uma qualidade, semelhante àquela que encontramos nas imagens de um DVD: uma resolução de 720x576 pixéis e com propriedades de som de 16 bits a uma frequência de 48 kHz:

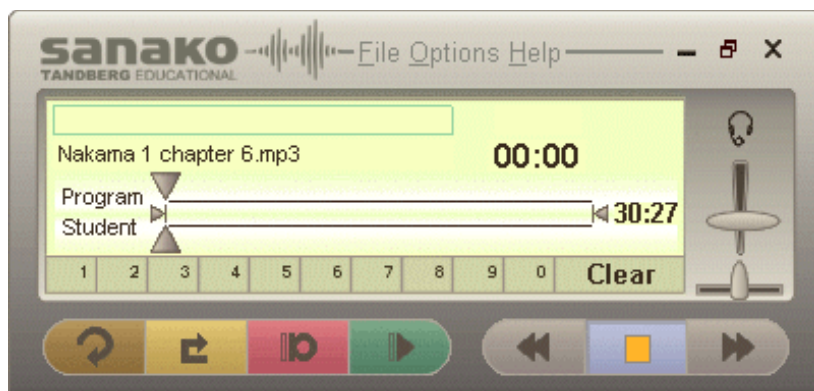
Tratava-se, portanto, de um ficheiro vídeo de alta qualidade com a duração de 12 minutos e 36 segundos. Esta característica não iria causar também grandes dificuldades aos alunos, uma vez que, em média, são realizados exercícios com uma extensão de 10 a 13 minutos. Tendo o discurso cerca de 1500 palavras e com a duração acima mencionada, poderemos considerar que o mesmo foi proferido a velocidade normal, i.e., aproximadamente 120 palavras por minuto.

Os alunos que estavam a trabalhar em condições semelhantes às da interpretação remota visualizaram este ficheiro em monitores individuais, num dos laboratórios utilizados para esta experiência, e verteram ao mesmo tempo o discurso para Língua Portuguesa. É de salientar que, nestas condições, a oradora não se encontrava, no mesmo local físico destes formandos, ou seja, não havia contacto visual directo entre a oradora e os sujeitos.

Para a outra situação objecto deste estudo, a interpretação *in situ*, a Mestre Paula Ramalho Almeida encontrava-se fisicamente no mesmo laboratório multimédia de línguas, onde iria proferir o mesmo discurso (*vide* Anexo 01). Portanto, o ambiente, nesta situação, era completamente diferente do ambiente da interpretação remota. Nesta situação, a oradora e os sujeitos já tinham contacto visual directo e, como tal, havia a possibilidade de adaptação da velocidade do discurso original ao desempenho das interpretações realizadas pelos discentes. Nestas condições, a duração deste discurso foi de 17 minutos e 1 segundo. Todavia, há que referir que a duração diferente do discurso proferido na variante *in situ* constituiu um erro indesejado do método adoptado para a realização desta experiência.

Em situações reais, o orador geralmente não estabelece nenhuma forma de contacto visual directo com o intérprete e vice-versa, que possibilite a adaptação do seu ritmo de fala à produção de texto efectuada pelo intérprete. Pela diferença de quase cinco minutos, e uma vez que nesta situação o texto tinha aproximadamente 1540 palavras, deveremos mencionar que o discurso foi proferido a um ritmo considerado lento, ou seja, 90 palavras por minuto. Esta diferença de quase cinco minutos entre ambas as situações terá influenciado, de alguma forma, as interpretações dos formandos nos dois ambientes, e causado, por exemplo, fadiga devido à sensação de estarem perante um discurso bastante mais prolongado, dado não estarem habituados a realizar exercícios com esta extensão (interpretação *in situ*) e *stress* na modalidade da interpretação remota, provocado por um ritmo de discurso mais rápido, causando dificuldades na realização da tarefa aos discentes (*vide* capítulos 2.5. e 3.1.5., alínea c).

Antes da experiência propriamente dita e como já referimos, os formandos foram divididos em dois grupos diferentes. Cada um recebeu instruções claras (*vide* Anexos 05 e 06): os discentes dirigiram-se aos respectivos laboratórios, verteram os discursos em Língua Inglesa, proferidos *in situ* ou através do vídeo pré-gravado, em modo de interpretação simultânea, para a Língua Portuguesa e gravaram os respectivos trabalhos em ficheiros áudio com a extensão “mp3”. Foram utilizados os gravadores digitais da SANAKO, um programa instalado em cada posto individual do aluno, nos laboratórios multimédia do CML:

Fig. 3.1.2.-1¹⁹

As interpretações realizadas pelos sujeitos de ambos os grupos foram depois transcritas com a máxima fidelidade (*vide* Anexos 02 e 04).

Após terem realizado esta tarefa, solicitou-se a ambos os grupos que preenchessem um questionário, relativamente à sua prestação na modalidade de interpretação que tinham acabado de realizar (*vide* Anexos 07 e 08).

3.1.3. A metodologia

Em ambas as situações de trabalho, i.e, nos ambientes da interpretação *in situ* e remota, os discentes receberam instruções, para gravarem os seus exercícios realizados em forma de ficheiros áudio, com a extensão mp3. De acordo com as instruções dadas individualmente a cada um dos formandos, estes ficheiros foram nomeados respectivamente “insitu_A.mp3”, “insitu_B.mp3”, “insitu_C.mp3”, etc. pelos sujeitos que trabalharam em condições semelhantes às da interpretação *in situ*, e “remota_A.mp3”, “remota_B.mp3”, “remota_C.mp3”, etc. pelos sujeitos do outro grupo, i.e., da interpretação remota. Todos estes trabalhos de interpretação foram posteriormente transcritos individualmente, com exactidão. O conteúdo destes ficheiros foi, então, analisado e avaliado, de acordo com os critérios, seguindo, então, as propostas apresentadas por Schjoldager (1996), Collados-Aís (ND),

¹⁹ Imagem retirada de um dos *desktops*, no CML, onde se encontra instalado este programa.

Morris (1999), Viezzi (2003), Bacigalupe (2009) e Gile (2011). Será feita seguidamente a descrição e a definição mais detalhada de cada um desses parâmetros a serem adoptados para a avaliação qualitativa dos trabalhos realizados pelos sujeitos. Para cada um destes critérios indicaremos exemplos com situações de erros que ocorreram durante as interpretações realizadas pelos alunos. Apontaremos as partes do discurso original (D.O.) e a respectiva interpretação (INT). De forma a garantir uma melhor visualização dos erros, os respectivos segmentos foram marcados com cores diferentes²⁰, que passaremos a ilustrar através da seguinte tabela:

Categoria	Cor
<i>a) Contra-senso</i>	
<i>b) Omissões / Fidelidade</i>	
<i>c) Segmentos Inacabados</i>	
<i>d) Correções / Repetições</i>	
<i>e) Ritmo Inadequado / Entoação</i>	
<i>f) Hesitações / Ruídos</i>	
<i>g) Segmentos Incompreensíveis</i>	
<i>h) Erros de Expressão</i>	
<i>i) Erros Gramaticais</i>	
<i>j) Terminologia</i>	

Tab. 3.1.3.-1 – A coluna do lado esquerdo enumera as categorias de erros que serviram como critérios de avaliação do desempenho dos sujeitos, em ambos os ambientes de trabalho criados, i.e., a interpretação *in situ* e a interpretação remota. Na coluna do lado direito encontra-se a respectiva cor assinalada nas transcrições das interpretações realizadas.

²⁰ Todas as transcrições das interpretações realizadas pelos formandos e pelos intérpretes profissionais foram marcadas com estas cores, de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos. Essas mesmas transcrições encontram-se nos Anexos 02, 04, 10, 13, 15, 22, 24, 25, 27, 29 e 30.

a) *Contra-senso*

Incluímos nesta categoria aqueles segmentos ou expressões que não fazem qualquer sentido, em dado contexto. Geralmente, estes segmentos ou expressões surgem como um absurdo, em determinado contexto, revelando portanto alguma falta de coerência. Tendo em consideração estas características, estes segmentos podem, por vezes, ser difíceis de distinguir dos erros quanto à *Fidelidade* entre o discurso original e a respectiva interpretação.

D.O.: ... drug abuse may seriously impair judgment and the ability to keep a child safe.

INT.: ... o abuso de drogas **podem** seriamente **[ehheh]** afectar **o julgamento da criança**.

D.O.: ... Many physically abusive parents and caregivers insist that their actions...

INT.: ... Muitos pais que abusam **[fff ehh]** portanto fisicamente das crianças e **daqueles que cuidam**, dizem...

D.O.: ... the scars can be deep and long-lasting, often leading to future child abuse.

INT.: ... as cicatrizes podem ser fundas **[ehhh]** **muito profundas**, levando se calhar **ao futuro de abusadores**.

b) *Omissões / Fidelidade*

Apontaram-se como erros desta categoria as partes nas interpretações, onde existe notoriamente uma falha na transmissão da informação. Há que ter em conta, no entanto, que estas ocorrências não têm necessariamente que ser consideradas como erros de interpretação, podendo ser uma técnica aplicada propositadamente por determinado intérprete. Numa situação real, o público-alvo que não entende o idioma em que discurso original está a ser proferido, ou que, embora familiarizado com esse idioma, talvez não esteja a prestar a devida atenção ao mesmo, provavelmente não irá aperceber-se do facto de

que determinada unidade de informação não foi transmitida durante a interpretação.

D.O.: ... burning, shaking, pushing, or throwing a child.

INT.: ... queimá-la [ehhhhm] queimar a criança, atirá-la contra uma parede, ...

D.O.: Then there is stress and lack of support - Parenting can be a very time intensive, difficult job. Parents caring for children...

INT.: ... Depois há [uh uh uh] a falta de apoio. [...] [Os pais]...

D.O.: ... First there is the cycle of child abuse - Unfortunately, the patterns we learn in childhood are often what we use as parents. Without proper treatment, ...

INT.: ... Existe primeiro o ciclo [ehhdehh] do abuso. [...] Aparentemente, aprendemos que este ciclo [...] [emmh] acontece frequentemente com os pais que sem o devido tratamento...

c) Segmentos Inacabados

Se durante determinada interpretação o respectivo público-alvo não tem a percepção da falha da transmissão de determinadas unidades de informação, nas circunstâncias anteriormente descritas, o mesmo já não acontece neste género de erro. É óbvio que a perda de informação nestes casos é bastante mais grave, porque o público-alvo apercebe-se mais facilmente do facto de que nem toda a informação está a ser transmitida. Nestas circunstâncias, é irrelevante a informação em falta ser mais ou menos importante, uma vez que a atenção do público-alvo não estará concentrada nesse aspecto, mas sim no facto de que foi privado de parte do conteúdo do discurso original.

D.O.: ... Especially acts that cause a feeling of helplessness and horror, such as in domestic violence.

INT.: ..., especialmente actos que causam [ehh] que resultam por exemplo da violência doméstica.

D.O.: ... Examples of how words can hurt, include...

INT.: ... Exemplos de como, incluem ...

D.O.: ... Child neglect is not always deliberate. Sometimes,...

INT.: ... A negligência nem sempre [ehh] por vezes.

d) Correções / Repetições

Estes erros podem deixar transparecer insegurança e algum nervosismo por parte do intérprete. Surgem, por vezes, em situações, em que algum termo, expressão ou até um segmento inteiro não foi bem conseguido e necessita de correcção. Frequentemente, estas situações parecem causar a sensação de que determinadas unidades de informação já teriam sido traduzidas e surgem imediatamente a seguir como uma repetição desse mesmo segmento de ideias, mas com alguma correcção. Por esse motivo, juntámos esta categoria aos segmentos que são simplesmente repetições de várias palavras ou expressões.

D.O.: ... leave deeper lifelong psychological scars than physical ones.

INT.: ... [ehhheh] cicatrizes físicas] cicatrizes muito mais profundas [do que as fi] do que os abusos físicos.

D.O.: ... How the words are spoken can be terrifying...

INT.: ... [como como as] como as palavras são proferidas, também podem ser terríveis ...

D.O.: ... How can child abuse happen then?...

INT.: ... [como é que pode acon] como é que isto acontece o abuso de crianças?

e) Ritmo Inadequado / Entoação

Tal como acontece na categoria anterior, também estas situações podem ser sinal de alguma insegurança por parte do intérprete. A fluidez e o ritmo natural da interpretação podem sofrer várias alterações por diversos motivos. Estas ocorrências surgem, por exemplo, em consequência de alguma

postura anómala face ao texto original, de algum nervosismo ou até em situações de *stress* elevado. Não serão apontados aqui exemplos, uma vez que seria necessário escutar essas mesmas ocorrências.

f) Hesitações / Ruídos

Juntámos igualmente estes dois géneros de erros numa categoria só, pois ambos interrompem, de certa maneira, a fluidez e a harmonia de toda a interpretação. As hesitações surgem, normalmente, quando existe também alguma insegurança por parte do intérprete, ou seja, quando este, a certa altura da interpretação, procura uma solução para determinado problema, que não surge logo de imediato. Foram consideradas como hesitações as interjeições como [ehhhmmm], [uhhhmmm], [aahhh], etc.

O outro elemento a referir nesta categoria diz respeito aos ruídos inadequados que nem sempre podem ser evitados, tais como espirros, ataques de tosse, suspiros mais acentuados, etc. Estes devem ser suprimidos em qualquer interpretação, através do dispositivo do controlo do microfone, dispositivo este disponível no gravador digital SANAKO. Não iremos referir exemplos destas situações, pelas mesmas razões apontadas na alínea anterior.

g) Segmentos Incompreensíveis

Incluem-se nesta categoria as ocorrências, nas quais não se consegue de forma alguma perceber o que está a ser dito, em determinada interpretação. Poderá tratar-se apenas de uma só palavra ou de um conjunto de palavras. Geralmente, estes segmentos são curtíssimos e podem surgir por diversas razões: poderão ocorrer na sequência de uma falha técnica, como por exemplo, uma interferência na transmissão do som. Tal, no entanto, não parece ser o caso dos segmentos deste género que surgiram nas interpretações no âmbito deste estudo. Estas ocorrências podem também acontecer em algum momento da interpretação, que obviamente não tenha sido bem conseguido, sem que o intérprete tenha consciência disso, ou também devido a alguma insegurança do intérprete.

D.O.: ... makes the behavior doubly traumatizing.

INT.: ... torna o comportamento muito [kau mata zôr] muito mais traumatizador.

D.O.: ... Then, child neglect is the most frequent form of child abuse.

INT.: ... A negligência das crianças [é a ff a frequência mai ééhh tem]...

D.O.: ... Most of us can't imagine what would make an adult...

INT.: ... Muitos de nós não conseguem imaginar [ou conse de] um adulto a...

h) Erros de Expressão

Estes erros ocorrem em situações, onde são utilizadas expressões que soam de uma forma estranha. São situações que se afastam das normas idiomáticas, no que diz respeito a formulações, estilo, etc., ainda que se consiga compreender, no processo comunicacional, o conteúdo destes segmentos.

D.O.: ... is the most frequent form of child abuse.

INT.: ... é o abuso que tem mais frequência.

D.O.: ... The earlier abused children get help, ...

INT.: ... O quanto mais cedo a criança for ajudada...

D.O.: ... Due to impairment caused by being intoxicated, alcohol and drug abuse frequently lead to child neglect.

INT.: ... um pai que seja [ahhh] bêbado, provavelmente vai...

i) Erros Gramaticais

Estes erros não impedem necessariamente a comunicação e o facto de ocorrerem, por vezes, não inviabiliza automaticamente a compreensão do conteúdo da unidade de informação transmitida. As ocorrências registadas, no âmbito deste estudo, estão relacionadas com estruturas sintácticas erradas, faltas de concordância entre género de palavras, etc.

D.O.: ... Sexual abuse, defined as any sexual act between an adult and a child, has components...

INT.: ... Os abusos sexuais definidos como qualquer [acto séxuel] acto sexual entre um adulto e uma criança tem componentes...

D.O.: ... most of you may find shocking, ...

INT.: ... a maioria de vós podem achar [ehh] chocante, ...

D.O.: ... But there's a big difference between giving a child a swat...

INT.: ... Mas há uma grande diferença entre dar um palmada...

j) Terminologia

Como já foi mencionado, este discurso não iria causar grandes dificuldades vocabulares aos formandos. Ainda assim, foram registados termos incorrectos ou menos adequados, que eventualmente até poderiam veicular uma mensagem diferente do conteúdo do discurso original.

D.O.: ... Child abuse happens in many different ways, but...

INT.: ... A violência infantil acontece de muitas maneiras, mas...

D.O.: ... the shaken baby syndrome.

INT.: ... o síndrome de [de] abanar bebés...

D.O.: ... But there's a big difference between giving a child a swat on the backside...

INT.: ... Mas há uma grande diferença entre dar uma palmada nas costas...

Poderíamos ainda ter incluído aqui outra categoria de erro respeitante às influências da língua de partida na língua de chegada, i.e., até que ponto se pode verificar notoriamente a presença de elementos do discurso proferido em Língua Inglesa nas interpretações vertidas para a Língua Portuguesa. Optámos pela não inclusão de nova categoria, pois os erros que daqui surgem incluem-se nas categorias acima indicadas.

Após a transcrição das interpretações efectuadas pelos sujeitos da interpretação *in situ* e da interpretação remota, procedemos à marcação dos erros nas respectivas transcrições e, de seguida, à contabilização desses mesmos erros. De forma a garantirmos uma melhor visualização dos erros, os respectivos segmentos foram marcados com as cores ilustradas na tabela 3.1.3.-1.

Depois de contados os erros, calculámos, em primeiro lugar, a média de ocorrência de erros em cada uma das categorias e, seguidamente, a respectiva percentagem de erros para cada uma das categorias indicadas. Este material e este procedimento serviram para verificar, nestas condições de trabalho e com estes formandos, se realmente houve diferenças significativas entre as modalidades de interpretação *in situ* e de interpretação remota, em termos de prestação e de qualidade.

Recorremos ainda ao método estatístico que permite comparar a média de ocorrências em dois ou mais grupos de observações: o método de análise de variância “ANOVA a um factor”. Para esse efeito, recolhemos amostras e registámos o número de erros em cada uma das categorias avaliadas nas modalidades da interpretação *in situ* e remota. Como medida global considerámos a soma das falhas de cada sujeito nos diferentes parâmetros. De acordo com os métodos habituais, tomámos um erro de primeira espécie de 0,05. Para efectuar a análise estatística em causa, utilizámos o *software* “Microsoft Excel”, versão 2010, e a decisão de rejeitar a hipótese de igualdade de médias nos grupos considerados foi baseada no “valor P”, ou seja, tal hipótese é rejeitada, sempre que P é inferior a 0,05. Este “valor P” representa

efectivamente a probabilidade de se observar uma amostra tão ou mais desfavorável à hipótese do que a amostra realmente observada. Assim sendo, se a amostra observada origina um “valor P” muito baixo, tal revela que a amostra não suporta a hipótese de os grupos terem médias semelhantes.

3.1.4. Os resultados

Em primeiro lugar, procedemos à contagem dos erros cometidos nas diversas categorias, i.e., nos diversos critérios referidos no capítulo anterior, e calculámos a respectiva média dos erros registados em cada uma dessas categorias. Através destes cálculos, podemos verificar na figura 3.1.4.-1 que, em média, não há diferenças significativas, no que diz respeito ao número de erros cometidos em cada um dos grupos comparados:

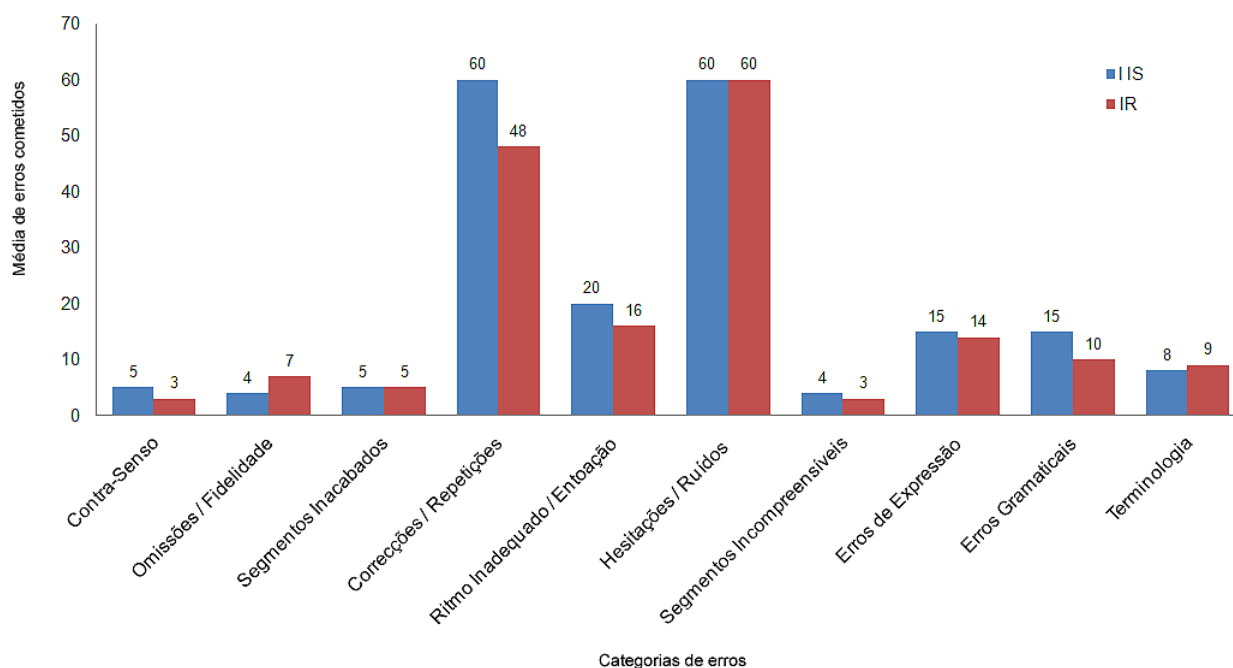


Fig. 3.1.4.-1

Nesta figura 3.1.4.-1, podemos observar que as colunas referentes à interpretação *in situ* (I IS) e à interpretação remota (IR) atingem praticamente o mesmo número de erros. Existe apenas na categoria “Correcções/ Repetições” uma diferença mais acentuada, com menos ocorrências na variante da interpretação remota. Seguindo, no entanto, o método estatístico “ANOVA” supramencionado, deveremos mencionar o seguinte: como o “valor P” é superior a 0,05, os dados levam à rejeição da hipótese de que o número médio do total de erros, nas dez categorias avaliadas, em ambas as modalidades da interpretação, é significativamente diferente entre os dois grupos considerados, conforme constatado na tabela 3.1.4.-1.

ANOVA: factor único					
SUMÁRIO					
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variância	
IIS	6	1168	194,67	1923,867	
IR	6	1042	173,67	660,6667	
ANOVA					
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P
Entre grupos	1323	1	1323	1,023783	0,3355
Dentro de grupos	12922,7	10	1292,3		
Total	14245,7	11			

Tab. 3.1.4.-1

A tabela 3.1.4.-1 revela que, de um modo geral, não existem, em média, grandes diferenças, em termos da qualidade alcançada, em ambos os ambientes de trabalho comparados, no âmbito deste primeiro estudo com formandos, independentemente da qualidade geral das interpretações.

No entanto, verificamos que existem algumas diferenças entre ambos os grupos de trabalho, que, apesar de não serem muito significativas, merecem obviamente, uma especial atenção. Observemos as seguintes figuras 3.1.4.-2 e 3.1.4.-3, onde são referidas as percentagens dos totais de erros registados, i.e., por categoria, em cada um dos grupos:

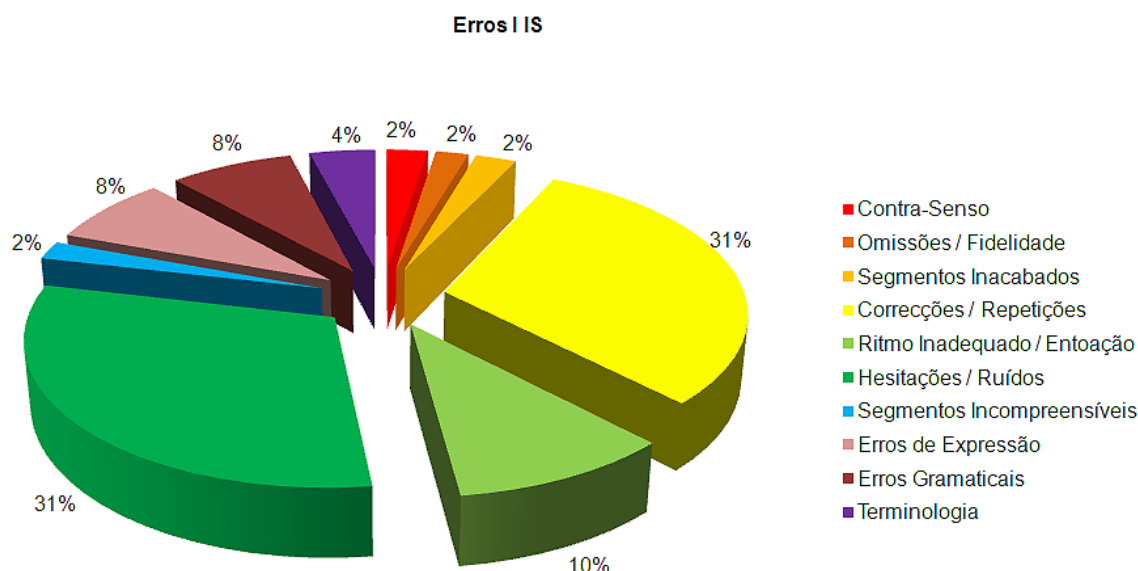


Fig. 3.1.4.-2

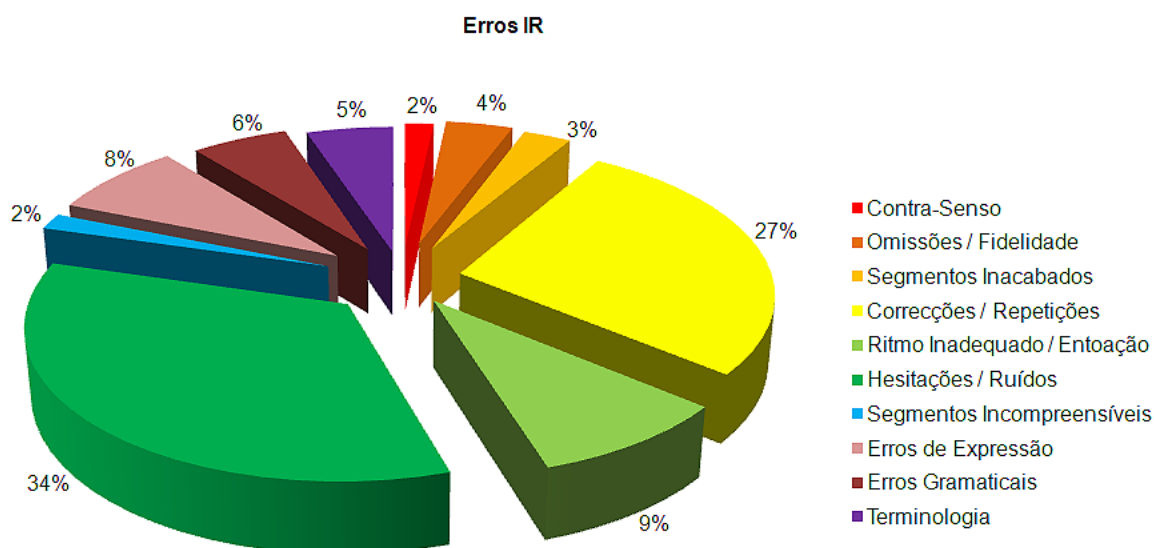


Fig. 3.1.4.-3

Observamos, numa primeira abordagem, que as categorias mais marcantes de erros cometidos por ambos os grupos dizem respeito a “Hesitações/ Ruídos” e a “Correções/ Repetições” de palavras ou frases inteiras. De uma forma geral, ambas as categorias estão bastante equilibradas, tanto no ambiente de trabalho da interpretação *in situ*, como da interpretação remota. Em muitos dos casos registados, as correções ocorrem após diversos momentos de hesitação.

Relativamente a este fenómeno, verificamos o seguinte: a percentagem de ambas as categorias no ambiente da interpretação *in situ* é a mesma, ou

seja 31%. Contudo, a percentagem de “Hesitações” é um pouco maior no ambiente da interpretação remota (34%), registando-se ainda assim, em contrapartida, neste ambiente, uma taxa percentual menor relativamente às correcções (27%). Há que ter em consideração o seguinte facto: enquanto os alunos, que realizaram o exercício de interpretação em condições *in situ*, tiveram bastante mais tempo para efectuar eventuais correcções, uma vez que a oradora proferiu o seu discurso num ritmo mais pausado, o grupo que realizou as interpretações em ambiente semelhante à da interpretação remota não teve a mesma oportunidade, já que o ritmo do discurso da oradora, neste ambiente, foi bastante mais elevado. Essa será provavelmente também a razão para a taxa percentual de “Segmentos Inacabados” e de “Omissões” ser ligeiramente mais elevada no grupo da interpretação remota, i.e., no total, 7%. No grupo *in situ*, regista-se uma percentagem de apenas 4%, relativamente a estas duas categorias.

É igualmente importante observarmos as influências do idioma original nas interpretações. No entanto, há que notar que os erros de interpretação que resultam destas influências da Língua Inglesa não se circunscrevem apenas a uma, mas sim a várias categorias de erros acima enumeradas. Estas ocorrências surgem, por exemplo, nas seguintes situações:

1) Interpretação *in situ*:

a) em segmentos onde a proximidade fonética entre duas palavras e/ou expressões da língua de partida pode causar algum contra-senso:

D.O.: ... Also, avoid denial and remain calm. A common reaction to news like these...

INT.: ... Evite também a negação e mantenha-se calmo. Uma reacção calma a este tipo de notícias...

b) em segmentos incompreensíveis, devido a essa mesma proximidade fonética entre uma palavra ou expressões do idioma de origem e do idioma de destino:

D.O.: ... as unpleasant and shocking as child abuse might be, is denial.

INT.: ... por muito [uuhh] chocante que possa ser é [denã].

c) em expressões inadequadas, quando surgem traduções demasiadamente literais:

D.O.: ... first of all the cycle of child abuse.

INT.: ... O primeiro de tudo, o ciclo [de de] do abuso de crianças.

D.O.: ... It takes a lot for a child to come forward about abuse.

INT.: ... É preciso muito para uma criança conseguir [ehhh] chegar-se à frente e falar sobre o abuso.

D.O.: ... The worse the behavior is, the more...

INT.: ... O pior que for o comportamento, o mais... (+ 4 ocorrências)

d) em expressões inadequadas, quando existe a mesma proximidade fonética acima referida:

D.O.: ... often leading to future child abuse.

INT.: ... e isso pode [livar lidar] portanto ao abuso.

D.O.: ... Alcohol and drug abuse lead to...

INT.: ... O álcool e o abuso de drágas também levam...

D.O.: ... defined as any sexual act...

INT.: ... definidos como qualquer [acto séxuel] acto sexual...

D.O.: ... Many children in this world are victims...

INT.: ... Muitas crianças neste mundo são vítimas...

e) em estruturas gramaticais erradas, ou seja, quando a sintaxe da língua-alvo segue exactamente a mesma estrutura gramatical da língua de origem:

D.O.: ... one might ask himself: how could anyone abuse...

INT.: ... **um pode-se questionar**: como é que alguém pode abusar...

D.O.: ... how could anyone abuse a defenseless child?

INT.: ... como é que é possível alguém abusar **[ehh]** **uma** criança...
(+ 2 ocorrências)

D.O.: ... One out of every three abused or neglected children...

INT.: ... **Um** em cada três crianças... (+ 1 ocorrência)

f) ou mesmo em erros de terminologia, em que determinada palavra ou expressão simplesmente não é traduzida, ou que levam a uma tradução errada, devido à proximidade fonética do termo em Inglês e Português, como no último exemplo:

D.O.: ... Physical or sexual abuse may be the most striking types of abuse, ...

INT.: ... abuso sexual ou físico pode ser **[ehhhhhh]** **o mais** **striking**, ...

D.O.: ... Another form of child abuse involving babies is the shaken baby syndrome, ...

INT.: ... Outra forma de abuso das crianças, envolvendo bebés é o síndrome **shaking baby**, ...

D.O.: ... a friend, a neighbor, a teacher, a clergy member, or a coach.

INT.: ... um amigo, um vizinho, um professor, um membro do clero **[do** **clérigo]**.

2) Interpretação remota:

a) em expressões inadequadas, devido a traduções demasiado literais:

D.O.: ... the emotional component is powerful and far reaching.

INT.: ... o componente emocional é muito forte e alcança muito longe.

D.O.: ... The worse the behavior is,...

INT.: ... O pior comportamento é, o mais... (+ 2 ocorrências)

b) em expressões inadequadas, quando existe a proximidade fonética supramencionada entre uma palavra ou expressão em ambos os idiomas:

D.O.: ... to keep a child safe. The end result...

INT.: ... de manter a criança em segurança. [O result] resultado é que...

c) em estruturas gramaticais erradas, ou seja, quando encontramos a mesma sintaxe da língua de origem na língua de chegada:

D.O.: ... how could anyone abuse a defenseless child?

INT.: ... como é que alguém pode abusar uma criança indefesa?
(+ 1 ocorrência)

D.O.: ... One out of every three abused or neglected children...

INT.: ... Um em cada três crianças abusadas ou negligenciadas...
(+ 1 ocorrência)

Registaram-se, efectivamente, mais ocorrências deste género no ambiente *in situ*. Na totalidade, surgiram 22 ocorrências deste género, nesta modalidade, e apenas 9 situações no ambiente da interpretação remota.

3.1.5. O tratamento dos dados apresentados no questionário

Em todas as experiências concretizadas no âmbito desta investigação, solicitámos aos formandos o preenchimento de um questionário referente a cada uma das tarefas realizadas. Assim, os discentes que participaram neste primeiro estudo experimental receberam um questionário (*vide* Anexos 07 e 08), que serviria também para comparar comportamentos e sensações expressas em ambos os ambientes de trabalho estudados, i.e., o ambiente da interpretação *in situ* e da interpretação remota. De uma forma geral, podemos retirar as seguintes conclusões destes questionários:

a) Relativamente às características do discurso, os formandos foram da opinião de que em ambos os ambientes a oradora tinha uma dicção “muito boa” – 8 de 12 respostas apontam neste sentido. Os restantes alunos consideraram que a dicção foi “bastante boa” (2 respostas), “boa” (1 resposta), mas houve, no entanto, 1 resposta, indicando que a dicção da oradora foi “má”.

De uma forma geral, os sujeitos de ambos os ambientes de trabalho também acharam que o léxico empregue neste discurso foi “fácil” (11 respostas); apenas 1 aluno sentiu que o vocabulário utilizado foi “bastante difícil”.

Poder-se-á concluir que, dadas estas circunstâncias, os formandos não iriam ter grandes problemas na realização das interpretações. Contudo, o que poderia causar maiores dificuldades, principalmente na interpretação remota, são os aspectos relacionados com a “extensão” e a “velocidade do discurso”. Relativamente a estes dois elementos, as opiniões já se dividem: enquanto que as respostas de $\frac{2}{3}$ dos formandos do ambiente *in situ* se concentram entre “extenso” e “pouco extenso”, verificamos que precisamente $\frac{2}{3}$ dos sujeitos do ambiente da interpretação remota consideraram o discurso “muito” ou “bastante extenso”. Ainda que o texto da modalidade da interpretação *in situ* tenha sido, efectivamente, um pouco mais extenso do que na interpretação remota, este facto talvez esteja relacionado com as diferentes velocidades dos discursos proferidos nos dois ambientes. Provavelmente, os formandos que trabalharam em condições da interpretação remota tiveram a sensação de que teriam de

interpretar um texto com mais palavras em menos tempo, i.e., um pouco mais de 12 ½ minutos, pois precisamente $\frac{2}{3}$ dos alunos deste ambiente consideraram a velocidade do discurso “rápida” ou “muito rápida”. Pelo contrário, exactamente $\frac{2}{3}$ dos sujeitos do ambiente *in situ* referiram que a velocidade do discurso foi “lenta”.

b) No que diz respeito às questões de ordem técnica, poderemos também dizer que o exercício não iria levantar grandes dificuldades aos formandos. Nenhum dos sujeitos apontou algo negativo relativamente à transmissão do som e/ou da imagem da oradora ou referiu que tivesse havido alguma interferência. No entanto, podemos constatar um fenómeno que se assemelha à realidade e que, em diversos testes efectuados em ambientes realistas, foi frequentemente apontado por intérpretes profissionais. Referimo-nos ao facto de percepcionarem as condições tecnológicas melhores nos ambientes *in situ* do que na interpretação remota. Enquanto que a qualidade do som, no ambiente *in situ*, foi qualificada como “muito boa”, apenas $\frac{1}{3}$ dos participantes da interpretação remota referiu que a qualidade da imagem do vídeo e do som era “bastante boa”, tendo o resto do grupo assinalado a resposta “boa”.

c) Quanto ao desempenho propriamente dito, as respostas indicadas não são muito verosímeis, uma vez que os formandos não indicaram as causas para o facto de sentirem “fadiga”, “*stress*” ou “qualquer sensação estranha”, durante as interpretações. Curiosamente, no ambiente *in situ*, houve mais respostas afirmativas, em relação às questões sobre a sensação de “fadiga” (80%) e de “*stress*” (67%) do que no ambiente da interpretação remota – apenas um aluno notou algum cansaço e dois alunos indicaram ter sentido “*stress*”. No entanto, quando indicaram razões, como por exemplo, a “falha momentânea em lembrar o significado de certas [palavras] em português”, “a falha na voz e a dificuldade em acompanhar o ritmo do discurso, embora a oradora tenha mantido o mesmo ritmo” (interpretação *in situ*) ou a “velocidade do discurso” (interpretação remota), estas referiam-se basicamente ao elemento “*stress*”.

As sensações indicadas por intérpretes profissionais, em situações reais, referidas neste trabalho, i.e., níveis mais elevados de fadiga e de *stress*, na interpretação remota, parecem também não ser as mesmas, no âmbito deste estudo. Neste caso, verificamos precisamente o contrário. Houve notoriamente mais sujeitos a sentirem “fadiga” e “*stress*” no ambiente *in situ*.

Quanto à pergunta sobre se a presença física da oradora, no ambiente *in situ*, e se a imagem da oradora, no ambiente remoto, ajudaram ou não o desempenho dos sujeitos, foram apontadas as seguintes respostas: no ambiente *in situ*, 50% dos inquiridos afirmaram que a presença física não ajudou, mas apenas um sujeito apontou uma razão para esta circunstância: “A qualidade do som e a entoação prestada pela oradora eram suficientes para imprimir significado ao discurso”. Os restantes 50% apontaram a presença física da oradora como auxiliar do desempenho, o que podemos deduzir das razões alegadas: “Olhar para o locutor ajuda à compreensão. O aliar dos sentidos pode ser uma bengala preciosa.”; “Não sei dizer exactamente quais as razões... Sei apenas que a certa altura auxiliou-me o facto de olhar para a oradora” ou “Mesmo tendo dedicado a minha atenção apenas ao som dos auscultadores, a presença da oradora foi importante na parte inicial, porque permitiu ter a noção de quando iria começar o discurso”.

Na interpretação remota, $\frac{2}{3}$ dos alunos viram na imagem da oradora uma ferramenta de auxílio na realização da tarefa, pelas seguintes razões: “Por vezes para prever algumas (pequenas) pausas.”; “A expressão facial ajuda a antecipar pausas e entoação” e “A leitura da palavra nos lábios ajuda a uma melhor compreensão”.

Por último, perguntou-se aos formandos se teriam as mesmas dificuldades e/ou facilidades no ambiente de trabalho inverso. As respostas apontadas deixam transparecer claramente o mesmo fenómeno que observamos em ambientes reais: embora também tivéssemos obtido respostas no sentido de não ter que haver grandes diferenças entre um ambiente e o outro, “se a qualidade do som e da imagem for ideal” – resposta dada por 1 sujeito, que trabalhou no ambiente remoto – podemos, tendencialmente, deduzir uma preferência pela interpretação *in situ* face à interpretação remota.

Os alunos do ambiente da interpretação remota indicaram razões como:

- sensação geral de menor dificuldade na interpretação *in situ*;
- maior interação entre intérprete e orador no ambiente *in situ*;
- influência da interpretação no discurso, de forma a este ser mais lento, o que poderá levar a um melhor desempenho;

Embora também aqui tivesse havido uma resposta, afirmando que não tem que haver necessariamente diferenças entre ambas as condições de trabalho comparadas, as razões apontadas pelos formandos do ambiente *in situ* deixam também transparecer a preferência pela interpretação com a presença física do orador:

- maior dificuldade na percepção do início do discurso na interpretação remota;
- a perda de “alguma coisa” na interpretação remota;
- a impecabilidade do som no ambiente *in situ*.

3.1.6. Conclusão

No âmbito do primeiro estudo experimental, que envolveu dois grupos diferentes de formandos em interpretação, foi possível verificarmos comportamentos muito idênticos nas duas variantes da interpretação comparadas. Enquanto um grupo realizou um exercício de interpretação, em condições da interpretação *in situ*, o outro grupo interpretou o mesmo discurso, em condições semelhantes às da interpretação remota. Neste caso, as diferenças entre um grupo e outro foram mínimas, pelo que podemos concluir que não há discrepâncias dignas de registo entre um ambiente de trabalho e o outro. Contudo, apesar de se registar esta diferença estatisticamente irrelevante, respeitante à qualidade dos trabalhos realizados e ao desempenho dos sujeitos em dois ambientes distintos, as indicações dadas pela maior parte dos formandos que trabalharam na modalidade da interpretação remota

sugerem, ainda assim, a preferência pelo exercício da actividade em ambientes da interpretação *in loco*.

Também no que diz respeito às sensações de *stress* e fadiga, foi mencionado que os comportamentos indicados por intérpretes profissionais, em situações reais, não correspondem às sensações apontadas pelos formandos no âmbito deste primeiro estudo (*vide* capítulo anterior, alínea c). No mundo da interpretação profissional a relutância face à interpretação remota é justificada precisamente com causas ligadas a níveis mais elevados de fadiga e de *stress*, etc. Neste estudo registamos precisamente o contrário: houve mais formandos a indicarem sensações de *stress* e fadiga, na interpretação *in situ* do que na interpretação remota. Contudo, em ambos os ambientes não foram alegadas razões justificativas, o que leva a duvidar da fiabilidade dessas sensações.

Ora, esta observação talvez esteja relacionada com dois factores importantes. Em relação à “fadiga”, tal poderá dever-se ao facto de o discurso proferido na situação *in situ* ter demorado bastante mais tempo, i.e., cerca de 17 minutos, do que no ambiente da interpretação remota. Portanto, os formandos podem realmente ter sentido um maior nível de cansaço. No ambiente da interpretação remota, o discurso foi efectivamente proferido a uma velocidade mais elevada. Os formandos terminaram mais rapidamente a sua tarefa, ao fim de 12½ minutos. Poderá eventualmente ter-se dado o facto de os sujeitos deste ambiente não sentirem níveis de cansaço tão elevados como os sujeitos que realizaram a sua tarefa, durante bastante mais tempo.

Porém, estas observações poderão estar relacionadas não apenas com as diferentes extensões dos discursos proferidos nos dois ambientes. O facto de, no universo da interpretação, se sentir geralmente níveis de ansiedade mais elevados poderá estar igualmente relacionado com um factor sociológico apontado por Mouzourakis na entrevista com Vincent Buck, no que concerne a atitudes face às novas tecnologias – *vide* capítulo 2.5. Provavelmente os intérpretes de uma geração mais recente – incluindo formandos – conseguem lidar melhor e mais facilmente com as tecnologias da informação e comunicação da era digital ou, talvez, estejam mais dependentes dessas mesmas tecnologias do que os intérpretes das gerações mais antigas. Estes elementos, i.e., a sensação de um discurso mais extenso na interpretação *in*

situ e o facto de estarem mais habituados a trabalhar com ferramentas tecnológicas, poderão ter originado estes resultados, obtidos a partir das respostas aos questionários preenchidos pelos formandos desta primeira experiência.

Ainda relativamente ao elemento “*stress*”, que foi efectivamente sentido com mais preponderância no ambiente *in situ*, tal também poderá estar relacionado com a lentidão do próprio discurso. Apesar de, nessas condições, a carga cognitiva na interpretação poder vir a ser reduzida, tal não significa que a produção seja mais sucedida automaticamente (*vide* capítulo 2.5.), e como foi também referido neste estudo, as interpretações menos bem sucedidas podem ser a causa de níveis de *stress* bastante mais elevados.

3.2. A segunda experiência com formandos (Estudo 2)

A tarefa deste estudo experimental foi igualmente realizada num dos laboratórios do CML do ISCAP, no ano lectivo seguinte ao da primeira experiência. Ao contrário dos trabalhos do ano lectivo transacto, que envolveram dois grupos de formandos, esta segunda tarefa foi feita com apenas um grupo de discentes.

A imagem projectada num monitor durante uma videoconferência pode ser um elemento causador de níveis mais elevados de *stress* e de distração, conforme foi referido ao longo deste trabalho de investigação. Uma vez que nas interpretações, em que os intérpretes são privados de elementos visuais, poderá haver prestações igualmente bem sucedidas em termos de qualidade – *vide* Anderson (1994) e Bacigalupe (1999) – optou-se por realizar a seguinte experiência: esta tarefa foi concretizada apenas com uma videoconferência simulada, i.e., a interpretação do respectivo discurso foi concretizada em condições semelhantes às da modalidade da interpretação remota. Todavia, na simulação desta videoconferência foram inseridas interferências na imagem, para que pudéssemos verificar se existiria alguma diferença qualitativa entre a

parte interpretada com a imagem convencional e a parte com as distorções na imagem, i.e., em que os alunos estavam privados do *rostrum* da oradora.

Dever-se-á, no entanto, salientar que a problemática focada nesta experiência não reflecte a totalidade das perturbações técnicas que podem ocorrer na modalidade da interpretação remota, uma vez que poderá também haver uma perda de qualidade no factor áudio. Porém, esta situação não foi tida em consideração no âmbito desta segunda experiência.

3.2.1. Os formandos

Como já foi referido, realizámos esta experiência apenas com um grupo de discentes. Também eles eram formandos do Curso de Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas do ISCAP, inscritos na unidade curricular “Interpretação Remota e de Teleconferência”, no ano académico 2010/ 2011. No total, participaram oito alunos neste estudo experimental.

Tal como os sujeitos do grupo anterior, também estes formandos tinham já alguma formação, na área dos estudos da tradução e da interpretação, por terem frequentado, durante os três anos lectivos anteriores, o actual Curso da Licenciatura em “Assessoria e Tradução” do ISCAP. Apenas uma aluna desta turma pertencia à antiga Licenciatura bietápica em “Línguas e Secretariado – Ramo de Tradução e Interpretação Especializadas”. No que respeita às opções linguísticas dos alunos deste grupo, considera-se também como língua A o Português e a língua B o Inglês.

A turma dos sujeitos que participaram nesta segunda experiência era constituída por dezoito elementos, mas como nem todos os alunos frequentaram regularmente as sessões de aula e dado que, como já mencionado, os estudos experimentais com os alunos não foram anunciados com antecedência, para não condicionar as tarefas de interpretação dos formandos, compareceram apenas oito estudantes-intérpretes à sessão em que se realizou esta experiência.

Também este grupo poderá eventualmente não ser considerado numericamente representativo, tal como aconteceu no primeiro estudo experimental. No entanto, como esta experiência envolveu apenas uma tarefa e visto que, ainda assim, possui mais dois formandos do que cada um dos grupos do ano transacto, poder-se-á considerar este número suficiente para fornecer dados válidos acerca da importância da imagem do orador durante a interpretação remota de videoconferências.

3.2.2. Os materiais

Solicitámos também a este grupo para verter um discurso de Inglês para Português. No entanto, ao contrário do que foi feito no ano lectivo transacto, i.e., a interpretação de um discurso em condições das modalidades da interpretação *in situ* e da interpretação remota, nesta experiência a interpretação foi realizada apenas na forma da interpretação à distância. Para esse efeito foi utilizado o mesmo texto relativo ao tema “Abuso e Negligência Infantil”, do estudo experimental anterior, mas também desconhecido para este grupo de alunos. À partida, também estes alunos não deveriam ter grandes dificuldades em relação ao léxico e à linguagem, uma vez que o percurso académico dos discentes que participaram nas duas experiências era bastante idêntico.

A realização deste estudo experimental teve como base o discurso gravado em vídeo e proferido pela Mestre Paula Ramalho Almeida. Este ficheiro foi novamente utilizado para simular a situação da interpretação remota desta experiência. Este mesmo ficheiro multimédia foi igualmente editado com o programa de edição de vídeo “*Pinnacle Studio*”, versão 11. Este *software* de edição permitiu editar o ficheiro de vídeo já utilizado na experiência anterior, de forma a serem agora inseridas esporadicamente algumas interferências na videoconferência simulada. Estas interferências ocorreram de várias formas, i.e., a imagem ficava distorcida e a tremer, por vezes, surgia uma imagem granulada a preto e branco ou o ecrã ficava completamente negro, tendo a

imagem do *rostrum* da oradora desaparecido, nesses momentos, por completo. Para garantirmos a mesma qualidade do ficheiro vídeo utilizado na primeira experiência, este segundo trabalho de vídeo editado foi gravado no formato de “*windows media video*”, ou seja, também com a extensão “wmv” e com características exactamente iguais ao vídeo da experiência anterior: um vídeo com uma resolução de 720x576 pixéis, ou seja, com uma qualidade de imagem semelhante à encontrada num DVD, tal como já descrito no âmbito do estudo experimental anterior.

O programa de edição de vídeo permite igualmente trabalhar a imagem, sem efectuar alterações nas propriedades de som. Portanto, mantivemos as mesmas características áudio, i.e., 16 bits a uma frequência de 48 kHz. Isto significa que os formandos iriam realizar a sua tarefa de interpretação, visualizando um ficheiro vídeo com a mesma qualidade e com exactamente a mesma duração de 12 minutos e 36 segundos. Com esta extensão e com o mesmo número de palavras, ou seja, aproximadamente 1500 palavras, os formandos iriam interpretar um discurso proferido a um ritmo de 120 palavras por minuto, i.e., a uma velocidade considerada normal – *vide* capítulo 3.1.2.

Estes alunos estavam igualmente a trabalhar em condições semelhantes às da interpretação remota, num dos laboratórios do CML do ISCAP, vertendo um discurso proferido em Inglês para Língua Portuguesa, ao mesmo tempo que visualizavam o ficheiro em monitores individuais. Mais uma vez, salienta-se o facto de que, nestas condições, a oradora não se encontrava fisicamente, no mesmo local, onde os formandos estavam a realizar a sua tarefa de interpretação à distância, pelo que não houve contacto visual directo entre a oradora e os sujeitos.

Conforme já referimos, este ficheiro de vídeo continha algumas interferências de curta duração em determinados momentos. Na transcrição deste ficheiro, i.e., do discurso original (*vide* Anexo 09), esses tempos foram marcados a vermelho, conforme ilustrado na seguinte tabela:

Tempo	Conteúdo
0'00" - 1'19"	Good evening, ladies and gentlemen. Today I will be talking about a subject that most of you may find shocking, but which we should all think about. It not only concerns parents or caregivers, it also concerns any citizen. I am referring to Child Abuse and Child Neglect. Many children in this world are victims of abuse and neglect, making child abuse as common as it is shocking. Whether the abuse is physical, emotional, sexual, or neglect, the scars can be deep and long-lasting, often leading to future child abuse. In situations of child abuse, one might ask himself: how could anyone abuse a defenseless child? Most of us can't imagine what would make an adult abuse a child. The worse the behavior is, the more unimaginable it seems. Sadly, child abuse is much more common than you might think. Child abuse cuts across all social classes. And the abuse overwhelmingly
1'20" - 2'19"	is at the hands of those who are supposed to be protecting the child, parents or caregivers. So, what is child abuse? Child abuse happens in many different ways, but the result is often the same: serious physical or emotional harm. Physical or sexual abuse may be the most striking types of abuse, since they often unfortunately leave physical evidence behind. However, emotional abuse and neglect are serious types of child abuse that are often more subtle and difficult to spot. How can child abuse happen then? There [are more] there are four main factors which lead to child abuse: First there is the cycle of child abuse - Unfortunately, the patterns we learn in childhood
2'20" - 2'59"	are often what we use as parents. Without proper treatment, this cycle of child abuse often continues. All types of child abuse and neglect leave lasting scars. Some of these scars might be physical, but emotional scarring has long lasting effects throughout life, damaging a child's ability to have healthy relationships. One of the most painful effects of child abuse is its tendency to repeat itself. One out of every three abused or neglected children

Tab. 3.2.2.-1 – A coluna do lado esquerdo marca o tempo do discurso. A parte assinalada a vermelho indica o período de tempo em que surgiam as interferências acima descritas. Inciando-se a 1'20" e terminando no momento 2'19", a primeira interferência tinha, neste caso, uma duração de 59 segundos. Na coluna do lado direito encontra-se o respectivo conteúdo do discurso. A transcrição completa do discurso original utilizado nesta segunda experiência encontra-se no Anexo 09 deste trabalho.

Estas interferências foram inseridas no ficheiro vídeo, de forma a tentarmos que a duração total das mesmas fosse aproximadamente igual ao tempo remanescente do discurso, em que não havia quaisquer anomalias na imagem projectada nos monitores individuais dos alunos. De acordo com os períodos assinalados a vermelho na transcrição do discurso (Anexo 09), poderemos ver que as interferências têm uma duração total de 5 minutos e 53 segundos, ao longo do discurso. Como tal, a soma dos períodos sem essas mesmas interferências perfaz um total de 6 minutos e 43 segundos. Podemos, ainda assim, verificar que o período sem as anomalias na imagem tem uma duração ligeiramente superior, i.e., 53 segundos, ao espaço de tempo com as interferências.

Tal como acontecera na experiência anterior, também estes formandos receberam instruções claras acerca de todos os procedimentos a seguir no

âmbito deste estudo. Como existia apenas um grupo que iria realizar a tarefa na modalidade da interpretação remota, cada um dos participantes deveria seguir exactamente as mesmas instruções dadas aos discentes da interpretação remota realizada no ano académico transacto (*vide* Anexos 06): também estes discentes dirigiram-se ao respectivo laboratório, verteram o respectivo discurso em Língua Inglesa, em modo de interpretação simultânea, para a Língua Portuguesa e gravaram os respectivos trabalhos em ficheiros áudio com a extensão “mp3”. Para esse efeito foram utilizados os mesmos gravadores digitais da SANAKO, conforme anteriormente ilustrado na figura Fig. 3.1.2.-2.

As interpretações realizadas pelos sujeitos deste grupo foram depois transcritas, nos mesmos moldes da primeira experiência com a máxima fidelidade possível (*vide* Anexo 10).

O respectivo questionário (*vide* Anexo 11) que este grupo deveria preencher, depois da realização desta tarefa, sofreu pequenas alterações, em relação ao inquérito da experiência anterior, no que diz respeito às perguntas 2a) – 2d). Optou-se por distinguir, neste caso, entre as perguntas relativamente às interferências na imagem e no som. Se os formandos estivessem a olhar para o monitor a visualizar o vídeo e o respectivo discurso a ser interpretado, deveriam responder afirmativamente à pergunta de que houve interferências na imagem. Em relação ao som, tal não deveria acontecer, pois a qualidade áudio foi preservada, para que os estudantes conseguissem realizar a interpretação com um canal de fonte de informação a funcionar plenamente. Os resultados do tratamento deste inquérito serão apresentados após análise no capítulo 3.2.5.

3.2.3. A metodologia

Relativamente ao procedimento adoptado, devemos referir que, tal como na experiência realizada no ano lectivo transacto e de acordo com as mesmas instruções recebidas, os alunos gravaram os seus ficheiros áudio em formato

mp3, nos seus postos de trabalho, com nomes como “remota_A.mp3”, “remota_B.mp3”, “remota_C.mp3”. Após a recolha destes ficheiros, procedeu-se igualmente à transcrição do conteúdo, à análise do mesmo, i.e., à marcação e à contagem de erros, conforme ilustrado no capítulo 3.1.3., de acordo com as cores e categorias assinaladas na tabela 3.1.3.-1²¹. Recorreu-se igualmente ao método de análise de variância “ANOVA a um factor”, para compararmos a média de ocorrências de falhas nas passagens observadas, i.e., com e sem interferências na imagem do discurso original.

3.2.4. Os resultados

No seguimento dos mesmos procedimentos adoptados na primeira experiência, procedeu-se também aqui à contagem dos erros e posteriormente ao cálculo das médias em cada uma das respectivas categorias, de acordo com os mesmos critérios já acima definidos e ilustrados na figura 3.2.4.-1. Também no caso deste estudo experimental, pudemos constatar, de acordo com estes cálculos, que não existem diferenças significativas, no que diz respeito à prestação qualitativa dos intérpretes, nos espaços de tempo com e sem interferências. Também aqui as médias são praticamente semelhantes, conforme poderemos ver na seguinte ilustração:

²¹ Optou-se por não colocar aqui novamente a respectiva tabela com as categorias dos erros e respectivos exemplos cometidos pelos formandos, uma vez que os mesmos já foram tratados exhaustivamente no capítulo 3.1.3.

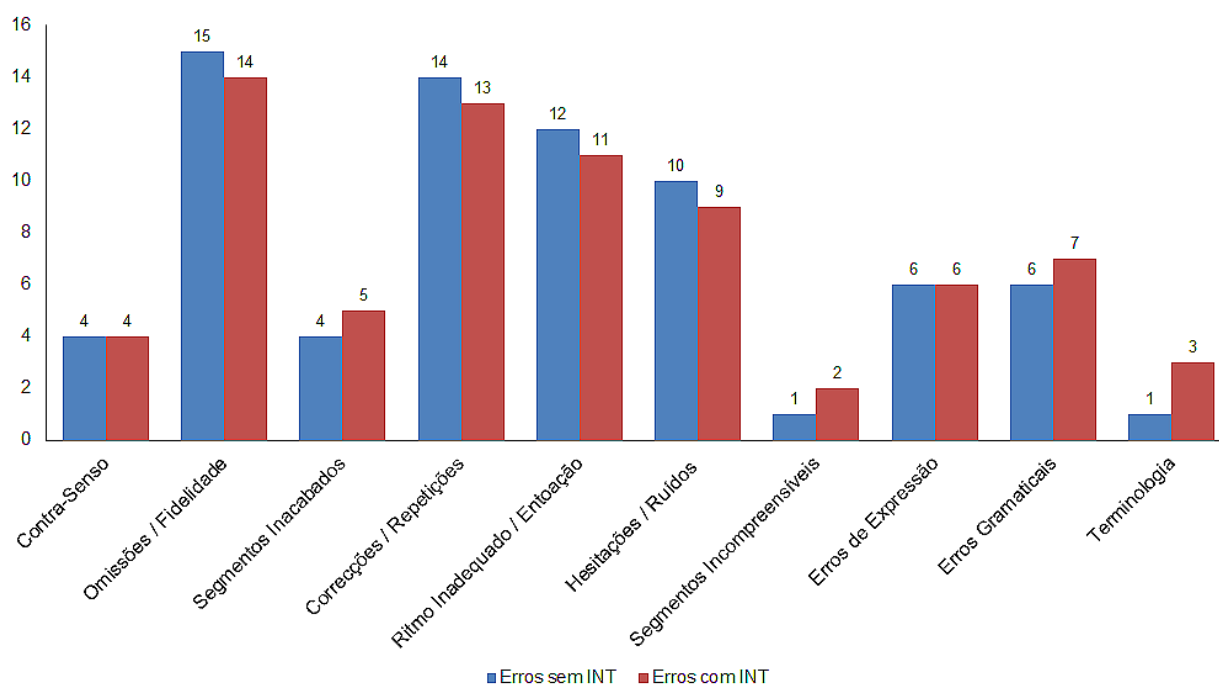


Fig. 3.2.4.-1

Nesta figura 3.2.4.-1, podemos observar que as colunas respeitantes aos períodos sem interferências (“Erros sem INT”) atingem praticamente os mesmos valores das colunas referentes aos espaços de tempo em que surgiam interferências (“Erros com INT”), na imagem projectada nos ecrãs dos formandos. Existe apenas uma categoria em que a diferença pontual é superior a um valor. Isto significa, portanto, que também nesta experiência, não há, em média, grandes diferenças, na qualidade alcançada, nos espaços de tempo comparados, i.e., nos períodos com e sem interferências na imagem da videoconferência simulada. Para comprovar esta suposição, recorreu-se igualmente ao método estatístico “ANOVA a um factor”, e apresentamos os resultados na seguinte tabela 3.2.4.-1:

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variância		
Erros sem INT	8	588	73,5	490		
Erros com INT	8	582	72,75	608,786		
ANOVA						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P	F crítico
Entre grupos	2,25	1	2,25	0,0041	0,9499	4,6001
Dentro de grupos	7691,5	14	549,39			
Total	7693,75	15				

Tab. 3.2.4.-1

Como o “valor P” é muito superior a 0,05, não há evidência de diferenças significativas nas médias de ocorrências nos espaços com e sem interferências. Constatase, portanto, que, em termos de desempenho, os discentes realizaram um trabalho que poderemos considerar constante, independentemente de se tratar (ou não), também neste caso, de uma boa qualidade geral das interpretações.

Vejamos, contudo, as seguintes ilustrações 3.2.4.-2 e 3.2.4.-3, nas quais figuram as percentagens dos totais de erros cometidos e respectivas categorias, para analisarmos mais detalhadamente as diferenças entre ambos os espaços de tempo, i.e., com e sem interferências:

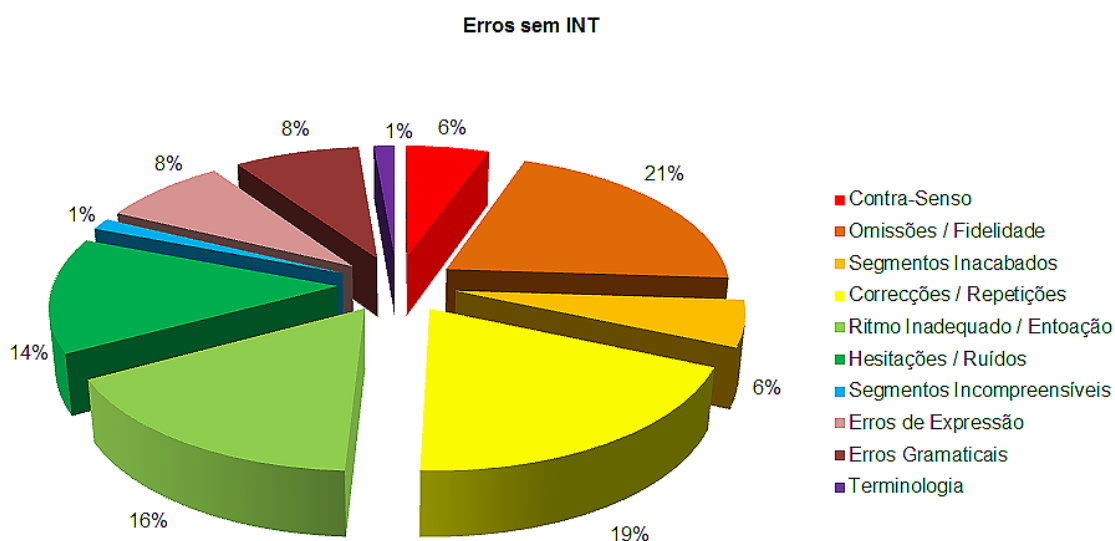


Fig. 3.2.4.-2

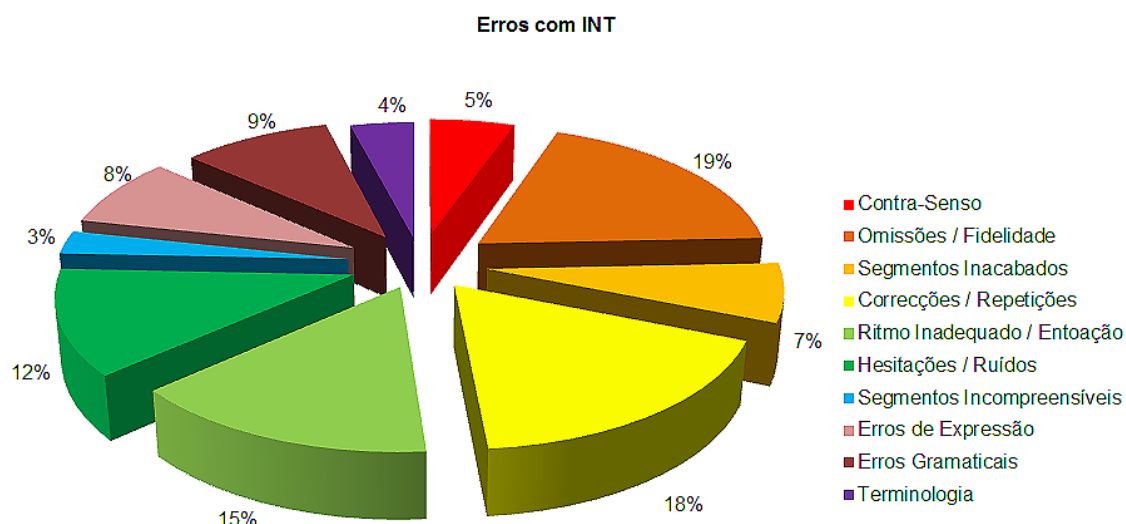


Fig. 3.2.4.-3

Como podemos verificar numa primeira análise das duas ilustrações, não existem grandes diferenças qualitativas na prestação das interpretações dos formandos que participaram nesta experiência, entre as passagens que contêm interferências e aqueles espaços sem anomalias na transmissão da imagem. Nos períodos em que surgem as interferências, a prestação das interpretações até parece estar melhor sucedida do que os períodos sem interferências. Surgem menos partes com “Contra-sensos” (5% *versus* 6%) e a frequência de “Omissões” não é tão elevada. Nestas passagens os alunos-intérpretes conseguiram manter-se mais fiéis ao discurso original (19% *versus* 21%). Existem menos ocorrências de “Correções/ Hesitações” (18% *versus* 19%). Também o registo de passagens com “Ritmo Inadequado/ Entoação” e a quantidade de erros com respeito a “Hesitações/ Ruídos” são igualmente inferiores nas passagens com interferências do que nas partes sem anomalias na imagem, i.e., 15% *versus* 16% e 12% *versus* 14%, respectivamente. Estes valores poderão talvez derivar do facto de os formandos terem estado eventualmente mais concentrados na fonte de informação relacionada com o som e se terem abstraído mais do *input* visual, uma vez que uma imagem com interferências poderá provavelmente ser um elemento de distração, influenciando, assim, negativamente a prestação qualitativa dos discentes.

Não obstante estes factos, teremos, ainda assim, que ter em consideração que o tempo sem interferências é ligeiramente superior ao

período total com essas mesmas perturbações na imagem e que as diferenças, em termos de qualidade geral das prestações dos alunos entre esses períodos, são mínimas.

No que diz respeito às interferências da Língua Inglesa nas interpretações efectuadas pelos formandos, poderemos observar que algumas são muito semelhantes às ocorrências que já foram registadas no primeiro estudo experimental. Verificamos que na primeira experiência surgiram mais influências deste género na modalidade da interpretação *in situ* do que na situação da interpretação remota. Nesta segunda experiência – e refiro-me aqui apenas à modalidade da interpretação remota – constatamos que o número de ocorrências, relativas a estas influências do discurso original nas interpretações, atinge quase o dobro do número das falhas registadas no primeiro estudo experimental, ou seja, 17 na totalidade. Apontaremos seguidamente alguns exemplos de passagens no discurso original (D.O.) e respectivos comportamentos nas interpretações:

a) como na primeira experiência, em segmentos que, através da fonética semelhante entre duas palavras do idioma de partida e de chegada causam algum contra-senso:

D.O.: ... A common reaction...

INT.: ...e uma [uma] reacção calma (+ 3 ocorrências)

b) em expressões inadequadas, quando surgem traduções demasiadamente literais:

D.O.: ... The worse the behavior is, the more...

INT.: ... O pior é o comportamento, mais...

c) em expressões inadequadas, quando existe a mesma semelhança fonética já referida:

D.O.: ... alcohol and drug abuse frequently lead to child neglect...

INT.: ... [o **alcohol**] **o álcool** e a droga geralmente levam à negligência da criança...

D.O.: ... Parents and caregivers may also benefit from support...

INT.: ... Os pais também podem beneficiar de **suporto**...

d) em segmentos incompreensíveis, igualmente devido a essa mesma proximidade fonética:

D.O.: ... It is a difficult subject and hard to accept, and you might not know what to say.

INT.: ... É difícil de aceitar e pode não saber o que [**ssie**] **dizer**.

D.O.: ... to make the baby stop crying, ...

INT.: ... o bebé, para que ele pare [de **crr**] **de chorar**

e) em estruturas gramaticais erradas ou pouco convencionais em determinado contexto, ou seja, quando a sintaxe da língua-alvo segue exactamente a mesma estrutura gramatical da língua de origem:

D.O.: ... making negative comparisons...

INT.: ... fazer [**negativas**] **comparações** **negativas**...

D.O.: ... Then domestic violence...

INT.: ... Depois, [a **domestic vio** **ehhh**] **violência doméstica**

D.O.: ... how could anyone abuse a defenseless child?

INT.: ... como é que alguém consegue abusar uma criança...
(+ 3 ocorrências)

D.O.: ... One out of every three abused or neglected children...

INT.: ... Um em cada três crianças que são abusadas... (+ 1 ocorrência)

Conforme já foi referido, verificamos que o número de ocorrências deste género atinge quase o dobro do número dos erros registados no primeiro estudo experimental. Se partirmos do princípio que os sujeitos poderiam estar mais concentrados na informação que surgia a partir do *input* áudio, tal como já mencionado, poderemos afirmar que residirá precisamente neste facto a razão potencialmente plausível para o número tão elevado destas marcas da língua fonte nas interpretações.

3.2.5. O tratamento dos dados apresentados no questionário

Tal como na experiência anterior, também os formandos que participaram neste estudo experimental receberam um questionário para preenchimento, após a realização desta tarefa. Este questionário (*vide* Anexo 11) é bastante semelhante àquele que foi distribuído aos formandos que realizaram a tarefa em condições semelhantes à interpretação remota, no âmbito da primeira experiência. Não se utilizou o questionário da situação da interpretação *in situ*, pois os alunos que participaram neste segunda experiência trabalharam apenas num ambiente da interpretação à distância. Portanto, também aqui os formandos deveriam fazer uma reflexão sobre comportamentos e sensações sentidas, aquando da realização do trabalho de interpretação remota, onde surgiam, particularmente neste caso, esporadicamente algumas interferências na transmissão da imagem da

videoconferência simulada. Após uma análise das respostas dadas pelos formandos a este inquérito, poderemos concluir o seguinte:

a) No que diz respeito às características do discurso neste ambiente de interpretação à distância, metade dos alunos consideraram que a oradora tinha uma dicção “bastante boa”. Ao contrário do que fora assinalado na primeira experiência, regista-se nesta situação que apenas 2 alunos foram da opinião que a dicção foi “muito boa”. Na experiência anterior registaram-se 8 respostas dadas neste sentido. Os restantes alunos consideraram que a dicção foi (2 respostas), “boa”. Todavia, enquanto na situação do primeiro estudo houvera 1 resposta a indicar que a dicção da oradora fora “má”, tal opinião não foi assinalada no âmbito desta situação de interpretação.

No que diz respeito ao léxico empregue neste discurso, verifica-se uma situação idêntica à da primeira experiência: também aqui, apenas 1 aluno sentiu que o vocabulário utilizado foi “bastante difícil”. Os restantes participantes consideraram, no entanto, que o léxico utilizado foi “fácil” (7 respostas).

Também aqui, poder-se-á concluir que, dadas estas circunstâncias, a realização das interpretações por parte dos formandos efectuar-se-ia sem grandes dificuldades. No entanto, no que diz respeito a aspectos relacionados com a “extensão” e a “velocidade do discurso”, podemos observar aqui sensações idênticas às que foram registadas na situação da interpretação remota da primeira experiência. Também estes elementos poderiam causar no âmbito deste estudo maiores dificuldades aos alunos. No que diz respeito à extensão do discurso, verificamos que a maior parte das respostas dos formandos se concentra entre “bastante extenso” e o “extenso”; apenas um aluno considera que o discurso foi “pouco extenso”. Já no ambiente da interpretação remota do primeiro estudo experimental, constatou-se que a maioria dos sujeitos consideraram o discurso “bastante extenso” ou até “muito extenso”. Contudo, na situação deste estudo, nenhum dos participantes referiu que o discurso fora “muito extenso”. Este facto poderá eventualmente estar ligado à quantidade de informação vertida, aquando da realização das interpretações. Uma vez que houve bastante mais lacunas, nesta situação, no que diz respeito à informação, ou seja, a aspectos como “Fidelidade” e/ou

“Omissões”, bem como “Segmentos Inacabados”, i.e., ao verterem menos informação, os participantes poderão eventualmente ter ficado com a sensação de estarem perante um discurso que não fosse muito extenso. Pelo contrário, na primeira situação houve menos ocorrências de falhas na transmissão da informação fidedigna e menos segmentos não terminados, o que, por sua vez, efectivamente resultou numa maior produção de palavras proferidas e, como tal, poderá ter causado a sensação nos formandos de terem interpretado um discurso mais longo. Não obstante estas observações, também os formandos que participaram neste estudo levado a cabo em condições da interpretação remota tiveram a sensação de estarem a interpretar um texto com muitas palavras em pouco tempo, pois, tal como acontecera no estudo anterior, a maioria dos alunos deste ambiente considerou a velocidade do discurso “rápida” ou “muito rápida”, tendo ninguém referido, particularmente nesta situação, que a velocidade do discurso fora “lenta”.

b) Quanto à primeira pergunta colocada com respeito a questões de ordem técnica, poderemos também dizer que, à partida, o exercício não iria levantar grandes dificuldades aos formandos, pois também aqui nenhum dos participantes apontou algo negativo relativamente à qualidade do som e/ou da imagem da oradora, nos momentos em que se conseguia visualizar o *rostrum* da mesma: a maioria referiu que a qualidade era “boa”, tendo um aluno até apontado que a qualidade do som e/ou da imagem era “bastante boa”. Certamente, estariam a referir-se apenas à qualidade do som, porque todos os participantes indicaram que notaram interferências na imagem. Não houve respostas a referir a situação adversa, o que sugere que todos os formandos estariam a visualizar a imagem, mas não a tirar partido da mesma, aquando da realização do exercício de interpretação. No que diz respeito a interferências no som, verifica-se que as opiniões não são unânimes: houve dois formandos que consideram que houve também algumas interferências na transmissão do som. Apesar de então considerarem a qualidade da imagem e/ou do som “boa” ou “bastante boa”, existem, ainda assim, respostas que referem a ocorrência de interferências na imagem (100%) e no som (25%). Tal como acontecera na experiência anterior, ninguém considerou, no ambiente da interpretação remota, que a qualidade dos factores de ordem tecnológica tivesse sido “muito

boa” – algo que não sucedera em relação à qualidade das condições tecnológicas nos ambientes *in situ*. Isto quer dizer que também estes alunos poderão ter tido a sensação que no ambiente da interpretação à distância não tivessem estado a realizar a sua tarefa em condições perfeitamente ideais para o exercício da interpretação.

Em caso dos participantes terem assinalado alguma forma de interferência na transmissão do som e/ou da imagem, os mesmos deveriam referir, se a estas anomalias e estes incómodos tiveram alguma influência na sua prestação e no seu desempenho. Neste sentido, 3 formandos responderam claramente que estas interferências na imagem e/ou no som não tiveram rigorosamente quaisquer influências na sua prestação. Contudo, em 2 respostas, podemos verificar que a interferência na transmissão da imagem, terá afectado a prestação da interpretação, mas no entanto, de formas diferentes. No primeiro caso, terá havido apenas uma hesitação inicial, mas como este formando não notou qualquer anomalia no som, passou a concentrar-se mais no mesmo: “Na primeira vez que a imagem desapareceu, hesitei um pouco em continuar a interpretação, mas depois de perceber que o áudio continuava activo e em boas condições, passei a ignorar as interferências e as ausências de imagem que causou”. No outro caso, o respectivo aluno terá achado que as interferências na imagem terão comprometido, na totalidade, o seu desempenho: “Para mim conseguir ver o orador numa interpretação simultânea é essencial, quando vi a imagem falhar fiquei nervosa e portanto atrapalhei-me”. Relativamente às anomalias notadas no som, que efectivamente foram inexistentes no ficheiro preparado para este exercício, houve um aluno que referiu que tal facto terá prejudicado a sua prestação, pois considera o seguinte: “A interferência na transmissão da imagem não me influenciou. A questão da interferência na transmissão do som talvez me tenha desconcentrado um pouco porque estava mais concentrado no som do que na imagem”. Nos restantes questionários, não foram dadas opiniões, neste sentido.

c) No que respeita o desempenho dos formandos que participaram nesta experiência, poderemos apontar que uma grande maioria (63%) assinalou que sentiu fadiga durante a tarefa da interpretação. Apenas 3 alunos

indicaram que este factor não foi um obstáculo durante a realização do exercício.

Em relação ao elemento “*stress*”, deveremos sublinhar o facto que na experiência anterior, apenas 2 alunos sentiram a sua prestação afectada por este factor, no ambiente da interpretação remota. Também nesta experiência apenas poucos alunos (38%) indicaram o “*stress*” como um elemento a influenciar a qualidade das respectivas interpretações. Portanto, com respeito à sensação de “*stress*” não se destacam grandes diferenças entre o ambiente remoto da primeira e desta experiência. No entanto, quando indicavam razões com respeito a este elemento, apontavam motivos como falhas em “[conseguir] interpretar rapidamente alguns termos” e no ritmo em acompanhar a velocidade do discurso original. Particularmente, em relação a esta experiência os alunos ainda apontavam como factores causadores de “*stress*” o facto de ter havido falhas na imagem do *rostrum* da oradora e alguma oscilação no som. Outro aluno indicou como elemento causador de “*stress*” a quantidade de informação a ser vertida nesta tarefa de interpretação.

No que diz respeito ao factor “sensação estranha”, constata-se, que no estudo anterior nenhum aluno tinha indicado que a interpretação tivesse sido afectada por este elemento. Contudo, neste estudo houve 3 respostas afirmativas relativas a este factor. Embora num caso não tenha sido apontada nenhuma razão específica para esta “sensação estranha”, um aluno alegou para tal sensação o facto de ter “[estado] particularmente desconcentrado”, o que eventual e provavelmente poderá ter sido causado pelas interferências na imagem. Uma outra razão relacionada com uma forma de “sensação estranha” prende-se com o facto do tema propriamente dito. Assim, um formando afirma que se sentiu “um pouco perturbado” com a temática do discurso a ser interpretado, algo que ninguém apontou na primeira experiência.

Uma vez que esta experiência se realizou apenas em circunstâncias da interpretação remota, perguntou-se neste questionário aos formandos se a imagem da oradora, neste ambiente, ajudou ou não na realização da interpretação. Devido ao facto de estarem perante um discurso, no qual surgiam interferências na imagem do *rostrum* da oradora, 75% dos inquiridos afirmam que a imagem transmitida não ajudou no desempenho da tarefa. Apesar das circunstâncias em que o discurso foi transmitido, ainda assim 2

alunos apontam que sentiram uma forma de auxílio na imagem da oradora, alegando para tal razões como “Para mim facilita bastante a interpretação quando consigo ver o orador falar, interpreto com maior facilidade se o conseguir ‘ler’” ou “A expressividade e a leitura de lábios facilitam a percepção do teor da mensagem transmitida”. Os restantes sujeitos que indicaram a falta de auxílio na imagem transmitida, apontaram como principal razão as falhas e as interferências na imagem. A imagem nestas circunstâncias acabou por distrair ainda mais os sujeitos, e tendo-se apercebido das interferências acabaram por “simplesmente concentrar-se no áudio”. Dois alunos afirmaram também que se sentiram, de alguma forma, confortáveis com a temática do discurso, tendo, como tal, não tirado qualquer proveito da imagem. Uma outra razão indicada está relacionada com o facto dos alunos, ao longo da sua formação na área da interpretação no ISCAP, terem apenas um semestre em que são ministradas sessões de interpretação com auxílio da imagem, de uma forma exaustiva e intensiva, ou seja, as técnicas de interpretação remota e de teleconferência. Como tal, um sujeito refere a imagem em si como um elemento de distração precisamente pela pouca prática nesta modalidade da interpretação: “Dado que tenho mais prática em interpretação sem imagem, considero que a imagem pode ser um elemento de desconcentração, mais do que de ajuda. Penso que necessitaria de mais tempo de prática em interpretação de videoconferência para aproveitar ao máximo o facto de poder usufruir da imagem do orador”.

Por último, perguntou-se aos formandos se seria mais fácil ou mais difícil verter este mesmo discurso no ambiente da interpretação *in situ*. Das respostas obtidas constata-se que 2 formandos não responderam directamente a esta pergunta, indicando “que seria indiferente”. Houve também 1 aluno que afirmou que trabalhar num ambiente *in situ* seria mais difícil, pois, partindo de um princípio enganoso, alegou que “o ritmo mais lento do discurso nestas circunstâncias poderia eventualmente levar a mais hesitações e criar mais dificuldades no desempenho”. Contudo, tal como acontecera na primeira experiência, as restantes respostas apontadas, i.e., aproximadamente $\frac{2}{3}$ deixam também transparecer a preferência pela interpretação realizada num ambiente local. Estes sujeitos indicaram para tal motivos como:

- o próprio dinamismo da interpretação *in situ*;
- maior interacção entre intérprete e orador no ambiente *in situ* e, como tal, a melhor percepção de elementos extra-linguísticos;
- a ausência de falhas técnicas na interpretação *in situ*;
- um melhor desempenho, em geral, na interpretação *in situ*;
- uma melhor percepção do *feedback* do público;

3.2.6. Conclusão

Embora o objectivo principal deste trabalho científico seja a comparação da qualidade de interpretações realizadas nas modalidades da interpretação *in situ* e da interpretação remota, deveremos salientar o facto de que a análise levada a cabo no âmbito desta segunda experiência com os formandos-intérpretes se enquadra apenas na variante da interpretação à distância. Sendo a interpretação remota, em termos gerais, ainda considerada uma forma de trabalho que causa algum desconforto aos intérpretes, devido ao facto de se sentirem alienados e terem de lidar com e estarem adicionalmente dependentes de meios tecnológicos, será através da transmissão da informação que advém de meios audiovisuais que eles realizam as suas tarefas. Como no entanto os meios visuais serão a única fonte da qual farão a leitura de elementos extra-linguísticos, na variante da interpretação remota, mas visto que o factor da imagem poderá ser, simultaneamente, um elemento perturbador e causador de *stress*, irritação, etc., incluiu-se neste trabalho de investigação esta segunda experiência, para verificarmos se, por um lado, o este elemento é realmente relevante na modalidade da interpretação à distância e se, por outro lado, na ausência deste meio visual são garantidos os mesmos padrões de qualidade, servindo-se o intérprete apenas de meios provenientes do canal áudio.

Em relação a esta segunda experiência realizada com o respectivo grupo de formandos-intérpretes e face aos resultados expostos no capítulo

3.2.4., poder-se-á, então, concluir que, em termos de qualidade, não existem diferenças significativas entre os excertos vertidos para Português, com interferências e sem as mesmas. Tendo em consideração as médias das falhas ocorridas nas interpretações, poder-se-á constatar que as passagens, em que surgem tais perturbações nas imagens, estão ligeiramente melhores do que os excertos sem as interferências. De certo modo, isto poderá estar relacionado com o seguinte aspecto: vendo-se na obrigação de abdicar de elementos de informação proveniente de meios visuais, os sujeitos teriam de concentrar-se mais na informação áudio, até para não serem perturbados pelo revezamento constante entre algumas passagens com uma imagem de qualidade, i.e., com o *rostrum* da oradora, e outras passagens com interferências potencialmente irritantes. Existem respostas apontadas por alguns formandos, neste sentido: quando se aperceberam das interferências deixaram de focar a sua atenção na imagem, concentrando-se no canal áudio, que seria a única fonte de informação a poder garantir alguma qualidade nas suas prestações. Apesar dos elementos visuais serem importantes e complementares para as técnicas e processos da interpretação, tal não significa que esses mesmos elementos sejam cruciais e essenciais para garantir a boa qualidade de uma determinada interpretação, tal como comprovado por Anderson (1994) e Bacigalupe (1999). Aliás, na segunda experiência seis alunos responderam que passaram a concentrar-se mais na fonte áudio do que nos meios visuais proporcionados pelo vídeo. No entanto, as fases das interpretações melhor realizadas, nas quais ocorriam interferências na transmissão da imagem, não terão necessariamente de estar associadas a uma maior concentração na fonte áudio, uma vez que, em termos da qualidade da interpretação, as diferenças entre os momentos que foram distinguidos não serem tão marcantes.

Deveremos, contudo, referir um aspecto pertinente, no âmbito deste segundo estudo experimental, que está igualmente relacionado com diversos aspectos de ordem tecnológica. Dois alunos afirmaram ter notado algumas perturbações no som, apesar de terem sido inseridas apenas interferências visuais no ficheiro multimédia utilizado para esta experiência. Esta observação feita pelos discentes poderá estar relacionada com as teorias apresentadas por Goldstein (*vide* capítulo 2.4.), sobre o facto de que a percepção auditiva é igualmente influenciada por toda a informação visual. Ainda que não tenham

tirado partido da imagem, por a mesma ter apresentado anomalias, e a sua atenção estivesse focada no canal áudio, apenas o facto de os alunos estarem a visualizar essas mesmas interferências poderá ter igualmente influenciado negativamente a sua audição e, assim, também a qualidade dos trabalhos realizados.

Contudo, o desempenho dos formandos e a qualidade das respectivas interpretações concretizadas não se deve apenas a questões técnicas. De uma forma geral, houve mais sujeitos nesta segunda experiência a sentir fadiga e falta de concentração do que na primeira experiência, factores estes que poderão ter sido causados pelo facto de os alunos estarem perante uma tarefa, cuja matéria de base já estaria, *a priori*, deturpada com as interferências que surgiam e desapareciam na imagem transmitida. Além disso, houve um sujeito que salientou ter-se sentido incomodado com o tema em si, o que não fora indicado por nenhum dos participantes da primeira experiência. Provavelmente, também este facto não terá *per se* contribuído para um melhor desempenho geral dos membros do grupo deste segundo estudo.

Por último, dever-se-á salientar que os alunos não concretizaram nenhuma tarefa na variante da interpretação *in situ*, no âmbito deste segundo estudo experimental. Contudo, destaca-se igualmente nas respostas dadas no inquérito preenchido, após a realização do exercício, a preferência pela modalidade da interpretação presencial, pelas razões acima apontadas.

3.3. A terceira experiência com formandos (Estudo 3)

Este terceiro e último estudo experimental realizado no âmbito da formação de intérpretes foi igualmente concretizado com discentes do Curso de Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas, no ano lectivo 2010/2011. A experiência ocorreu em condições muito semelhantes ao que foi feito no ramo do primeiro estudo experimental, no qual foi analisada a qualidade de interpretações realizadas em dois ambientes distintos, ou seja, nas modalidades da interpretação *in situ* e remota. Neste caso, esta terceira

experiência também foi levada a cabo nestes dois ambientes distintos. No entanto, introduziu-se aqui outro elemento nesta tarefa: enquanto os alunos vertiam apenas um discurso simples de Inglês para Português, a realização desta tarefa era bastante mais complexa, uma vez que os discursos, também proferidos em Língua Inglesa, nos dois ambientes distintos, i.e., localmente e à distância, eram subjacentes a um tema de carácter técnico, além de terem como suporte uma apresentação em *powerpoint*.

Este trabalho já deveria ter-se concretizado com os alunos do ano lectivo anterior, i.e., com o grupo da segunda experiência. No entanto, surgiram alguns contratempos de ordem técnica no equipamento e nos próprios laboratórios multimédia, que na altura não permitiram a transmissão dos dados da apresentação em *powerpoint*, em simultâneo com o vídeo do discurso, aquando da situação da interpretação à distância. Esta situação ocorreu, devido a algumas oscilações na própria rede do CML do ISCAP. Como tal, a apresentação para esta parte do discurso proferido remotamente teve de ser preparada de novo com um formato que passarei a descrever no capítulo 3.3.2., com respeito aos materiais utilizados.

Devo igualmente referir que a experiência deste estudo experimental não pôde ser levada a cabo nos laboratórios com monitores individuais em cada um dos postos de trabalho dos alunos. Esta situação resultou, por um lado, das avarias técnicas acima referidas que até à data da realização desta experiência ainda não tinham sido reparadas e, por outro lado, devido ao facto de nos dois outros laboratórios multimédia com monitores individuais o equipamento não permitir a transmissão dos slides de apresentações em *powerpoint*, em tempo real e em simultâneo com exercícios de interpretação. Por isso, foi necessário recorrer ao equipamento instalado no laboratório de interpretação que não possui postos individuais com monitores, mas sim um videoprojector, que serviu tanto para projectar a apresentação utilizada na situação *in situ* como para simular a situação da interpretação à distância, na qual foi igualmente utilizada uma apresentação em *powerpoint*.

3.3.1. Os formandos

Os formandos que participaram neste estudo experimental eram, tal como todos os outros estudantes-intérpretes, alunos do Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas, inscritos na unidade curricular “Interpretação Remota e de Teleconferência”. Alguns discentes tinham frequentado anteriormente as Licenciaturas em “Línguas e Literaturas Modernas, Ramo de Tradução”, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Uma aluna fez uma pós-graduação em “Tradução para Legendagem” no Instituto Superior de Administração e Gestão do Porto, depois de se ter licenciado em “Estudos Europeus”, igualmente pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Os restantes mestrandos eram já alunos do ISCAP que se licenciaram anteriormente em “Assessoria e Tradução”. Enquanto os alunos do ISCAP já tiveram anteriormente formação em Interpretação, durante um ano lectivo, o mesmo não sucedera com os discentes da Faculdade de Letras ou do Instituto Superior de Administração e Gestão. Contudo, durante o segundo semestre, estes adquiriram igualmente hábitos, métodos e técnicas de interpretação, nas outras unidades curriculares do Curso de Mestrado ligadas à área da Interpretação, nomeadamente “Interpretação de Conferência” e “Interpretação de Acompanhamento”, de forma a estarem aptos a participar nesta experiência, no final do período lectivo.

Quanto às opções linguísticas deveremos salientar que, tal como indicado nas duas experiências anteriores, a turma era constituída por dezassete formandos, cujas línguas A e B eram respectivamente o Português e o Inglês. Havia também dois alunos francófonos, ou seja, neste caso a sua língua A era o Francês e as línguas B o Inglês e o Português. No entanto, os trabalhos destes dois discentes não foram contabilizados, não pelas características linguísticas referidas, mas pelo facto de não terem comparecido à sessão de aula em que se concretizou a experiência – apenas nove trabalhos foram considerados para a avaliação qualitativa das tarefas de interpretação no

âmbito deste estudo²². Tal como já foi mencionado, esta experiência foi levada a cabo em condições muito semelhantes aos trabalhos realizados aquando do primeiro estudo. Contudo, enquanto na primeira experiência houve necessidade de dividir a turma em dois grupos de seis formandos, pelas razões acima descritas, tal não aconteceu no âmbito deste estudo. Cada aluno realizou duas interpretações que tinham respectivamente como suporte uma apresentação em *powerpoint*, constituída por duas partes. Como tal, a primeira parte dessa mesma apresentação foi interpretada com a presença física do orador; já na segunda parte, i.e., a continuação do conteúdo da apresentação, o orador já não se encontrava fisicamente no mesmo local onde estavam os alunos-intérpretes. Seguidamente, será feita uma descrição mais exaustiva dos materiais utilizados, no âmbito desta experiência.

3.3.2. Os materiais

Como já foi referido, cada formando verteu dois discursos de Inglês para Português. Na primeira parte deste trabalho a tarefa foi realizada com a presença física do orador no local e, na segunda parte, do exercício, os formandos tinham que fazer a interpretação num ambiente remoto, i.e., sem a presença física do orador. Em cada uma das tarefas foram realizadas interpretações com apresentações de um tema técnico, ou seja, um *powerpoint* sobre um voo simulado de um *Boeing 747-400*, entre os aeroportos de Hamburgo e Frankfurt, na Alemanha. Para esta tarefa foram retiradas previamente imagens e dois vídeos de curta duração (cerca de cinco minutos cada), do programa *Flight Simulator X* da *Microsoft*, durante a realização da respectiva simulação, i.e., das diversas fases do voo realizado. Essas imagens e os vídeos, já editados, foram depois colocados e legendados nas

²² Neste contexto, deveremos indicar que seis alunos deste grupo não estiveram presentes nesta sessão; os restantes dois trabalhos não foram considerados, uma vez que os respectivos mestrandos já tinham, na altura, alguma experiência como intérpretes profissionais.

apresentações em *powerpoint* e posteriormente utilizadas nas duas tarefas distintas de interpretação.

Portanto, a primeira parte da apresentação foi, então, realizada com a presença física do orador, no mesmo laboratório onde também se encontravam os formandos. À medida que o discurso ia sendo proferido, o orador ia apresentando as imagens com as respectivas legendas²³ e o primeiro vídeo, e os alunos efectuavam a respectiva tarefa de interpretação.

Para a segunda parte da apresentação deste voo simulado, em que o orador não se encontrava fisicamente no mesmo local dos alunos-intérpretes, foi necessário gravar em vídeo todo o discurso. Este vídeo foi novamente editado com o programa de edição de vídeo “*Pinnacle Studio*”, versão 11, já supramencionado, para garantir que tivesse as mesmas características qualitativas, em termos de som e imagem, dos mesmos vídeos dos discursos utilizados para as situações de interpretação remota nas duas experiências anteriores, i.e., novamente um ficheiro “*windows media video*”, com a extensão “*wmv*”, com uma resolução de 720x576 pixéis e com propriedades de som de 16 bits a uma frequência de 48 kHz. Depois de editado, o vídeo foi colocado, em forma de uma caixa de imagem, no canto inferior direito desta segunda parte do *powerpoint*. A respectiva apresentação decorria em modo de narração automática com todos os intervalos devidamente ensaiados entre cada um dos *slides*²⁴. Também, neste caso, os discentes iam realizando a interpretação, à medida que iam seguindo a apresentação, visualizando o *rostrum* do orador na caixa de imagem inserida na apresentação em *powerpoint*, conforme ilustrado na seguinte figura:

²³ Numa parte do discurso proferido *in situ*, os alunos tiveram a possibilidade de realizar a respectiva interpretação, através da tradução à vista, uma vez que os excertos foram lidos pelo orador.

²⁴ Esta apresentação também poderia ter sido feita com o equipamento VSX. Este dispositivo de videoconferência tem a possibilidade de se ligar a um computador e transmitir, em simultâneo, dados, por exemplo uma apresentação em *powerpoint* ou outros ficheiros, e a imagem do orador que está a utilizar este equipamento remotamente. Esta imagem surge depois numa caixa separada inserida na respectiva apresentação. Portanto, a apresentação utilizada para este trabalho de interpretação foi realizada com as propriedades muito semelhantes a apresentações realizadas remotamente com o equipamento VSX. No entanto, como já anteriormente mencionado, não foi possível a utilização deste dispositivo, devido a problemas técnicos na ligação à rede no ISCAP.

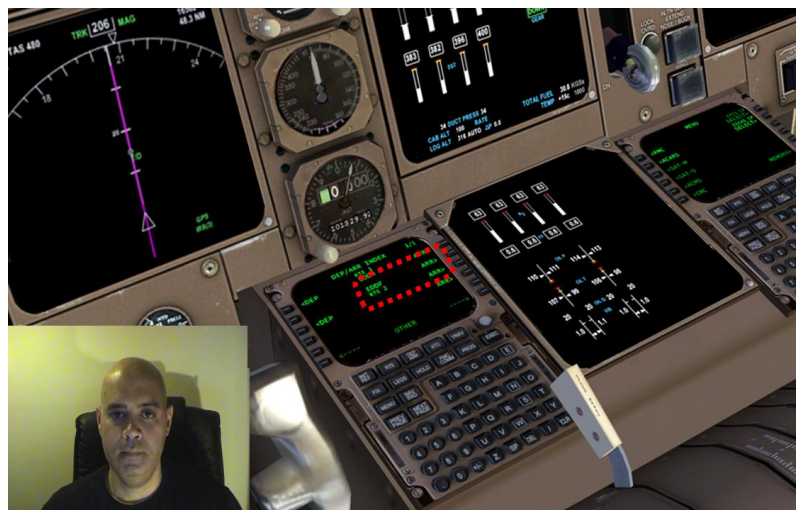


Fig. 3.3.2.-1 – A apresentação em *powerpoint* referente ao discurso proferido remotamente.

Para que ambas as partes tivessem aproximadamente a mesma duração, tentou-se distribuir equitativamente o mesmo número de palavras entre ambas as apresentações do discurso. Assim, foram proferidas cerca 1910 palavras durante a primeira parte do discurso, *in situ* (*vide* Anexo 12), e cerca de 2050 palavras durante a segunda parte da interpretação remota (*vide* Anexo 14). Já sabia de antemão que esta mesma segunda parte teria a duração de 23 minutos e 57 segundos, uma vez que toda a apresentação fora gravada anteriormente em vídeo. Embora a primeira parte do discurso tivesse um número de palavras ligeiramente inferior, em relação à segunda parte, foi, ainda assim, possível proferir o discurso da primeira parte no mesmo limite de tempo, dado o ritmo não ter sido igual e, por vezes terem surgido situações e improvisos não previstos nessa mesma parte. Deste modo, esta parte da apresentação teve, por acaso, praticamente a mesma duração da parte proferida no ambiente remoto, i.e., 23 minutos e 58 segundos. Isto significa que a primeira parte do discurso foi proferida, *in situ*, a um ritmo de cerca de 80 palavras por minuto e a segunda parte, na situação da interpretação remota, a uma velocidade semelhante de 85 palavras por minuto. Contudo, dever-se-á salientar que o orador pronunciou o conteúdo de ambos os textos a um ritmo considerado lento.

Embora estas duas apresentações tivessem, em grande parte, uma linguagem acessível e comum do dia-a-dia, foi distribuído antes da tarefa um glossário de termos técnicos da área da aviação aos alunos (*vide* Anexo 19),

para que estes pudessem realizar com mais facilidade as suas interpretações²⁵.

Tal como acontecera nos dois estudos anteriormente referidos, também os formandos não tiveram conhecimento prévio que iriam participar numa experiência. Receberam instruções claras para se dirigirem ao laboratório de interpretação do CML do ISCAP, onde iriam realizar estas duas tarefas de interpretação simultânea, tendo sido a primeira feita na modalidade da interpretação *in situ* e a segunda parte em condições de interpretação remota. Entre uma tarefa e a outra foi dado um intervalo de cerca de 15 minutos aos formandos.

Todas as interpretações foram gravadas em ficheiros áudio através do gravador digital “SANAKO Lab 100” (*vide* Fig. 3.3.2.-4) e respectivo software (*vide* Fig. 3.3.2.-5), no formato mp3.:



Fig. 3.3.2.-2 – O gravador digital “SANAKO Lab 100”.



Fig. 3.3.2.-3 – O software do equipamento “SANAKO Lab100, existente no posto do professor, no laboratório de interpretação, no CML do ISCAP.

Todas as interpretações realizadas pelos participantes nesta experiência foram posteriormente transcritas com a máxima fidelidade possível (*vide* Anexos 13 e 15), tal como acontecera nas duas experiências anteriores e avaliadas, segundo os mesmos critérios de qualidade (*vide* Tab. 3.1.3.-1). Depois de terem realizado os exercícios de interpretação, solicitou-se aos

²⁵ Esta situação não ocorreu aquando das duas experiências anteriores, uma vez que, conforme já referido, no discurso, praticamente, não surgiam termos técnicos e a linguagem era bastante acessível que, à partida, não iria causar grandes dificuldades nas respectivas interpretações.

sujeitos que preenchessem um questionário, com respeito à sua prestação em ambas as modalidades de interpretação (*vide* Anexos 17 e 18).

Ao contrário do que acontecera nas experiências anteriores, este estudo não contou com a presença de um orador nativo falante da Língua Inglesa, para proferir os respectivos discursos. Esta tarefa foi desempenhada pelo autor deste trabalho, por ser igualmente fluente nesse idioma, devido à sua carreira e experiência profissional. Outros motivos que levaram à escolha da temática específica da simulação aeronáutica foi o facto de o orador seguir esta área de interesse há já algum tempo e, por isso, se sentir bastante confortável no que diz respeito a procedimentos de voos e à respectiva terminologia utilizada nesta mesma área.

3.3.3. A metodologia

Tal como acontecera nas experiências anteriores, também neste estudo experimental os formandos receberam instruções claras sobre os diversos passos a seguir (*vide* Anexo 16). Estas mesmas instruções são muito semelhantes àsquelas que foram dadas aos discentes aquando das duas experiências anteriores. Contudo, estas mesmas instruções tiveram de ser alteradas, devido à necessidade de deslocar os formandos para outro laboratório de interpretação. Este espaço dispõe de postos individuais para cada aluno, com o equipamento necessário para os formandos realizarem as suas interpretações. Contudo, estes postos individuais não estão equipados com computadores e monitores, para que os alunos pudessem seguir individualmente o discurso e a respectiva apresentação em *powerpoint* transmitida através de ecrãs, na situação da interpretação remota, e gravar posteriormente as suas interpretações e, por último, preencher os respectivos questionários. Para simularmos a situação da interpretação à distância, a apresentação em *powerpoint* e o *rostrum* do orador a proferir o respectivo discurso foram projectados para toda a assembleia através de um videoprojector.

Depois de efectuadas todas as interpretações dos formandos, em ambas as modalidades, os respectivos ficheiros áudio foram recolhidos em formato .mp3, a partir do posto do professor e, tal como fora feito nas experiências anteriores, designados com nomes como “insitu_A.mp3”, “insitu_B.mp3”, “insitu_C.mp3”, etc. e “remota_A.mp3”, “remota_B.mp3”, “remota_C.mp3”, etc., conforme a respectiva modalidade dos trabalhos realizados.

Para o preenchimento dos questionários com respeito a cada uma das situações de interpretação, os discentes foram deslocados para outro laboratório com computadores individuais, depois de realizados os exercícios de interpretação. Após o preenchimento individualmente de cada questionário, os mesmos foram nomeados pelos alunos com designações como “questionario_insitu_A.doc”, “questionario_insitu_B.doc”, etc. e “questionario_remota_A.doc”, “questionario_remota_B.doc”, etc. Estes questionários foram posteriormente recolhidos, tal como acontecera nas experiências anteriores, para serem igualmente analisados.

Como referido, os ficheiros áudio, depois de recolhidos, foram igualmente transcritos e analisados, de acordo com os critérios definidos no capítulo 3.1.3. Embora esta análise tenha sido efectuada segundo os mesmos parâmetros, gostaria de expor como exemplos algumas situações, nas quais se registam algumas ocorrências com respeito aos critérios supramencionados, uma vez que neste estudo estamos perante um discurso e respectivas interpretações diferentes dos trabalhos realizados pelos formandos que participaram nas experiências anteriores. Apontarei novamente alguns exemplos com algumas situações de erros que ocorreram durante as interpretações realizadas pelos alunos, indicando as partes do discurso original (D.O.) e da respectiva interpretação (INT).

a) *Contra-senso*

D.O.: ... That is our flight route [ehh ehh] from runway zero-five at Hamburg airport onwards.

INT.: ... que é a nossa **rota final** [naaahh] na **rota** **zero-um** **para Hamburgo**.

D.O.: ... So, we get cleared for takeoff, that is, we get permission for takeoff.

INT.: ... Por isso, **preparamo-nos para a descolagem**, **assim que tivermos a preparação para descolar**.

D.O.: ... slow down and to adjust your speed to maintain your aircraft within the limits of the I-L-S cone.

INT.: ... abrandar e ajustar a velocidade, para manter **a velocidade** nos limites do cone do I-L-S.

D.O.: ... maintain a constant airspeed and descent rate to land your aircraft at the beginning of the runway.

INT.: ... mantenham uma **velocidade constante e uma taxa** de descida constante **para começar a descida da pista**.

b) Omissões / Fidelidade

D.O.: ... So, after having introduced the code of the airport, that is Echo-Delta-Delta-Hotel...

INT.: ... Por isso, depois de ter introduzido o código do aeroporto, isto é **Eco-Eco-Delta-Eco-Hotel**...

D.O.: ... I hope you remember that we must not fly under any circumstances above two hundred and fifty knots

INT.: ... Espero que se lembrem que não devemos em quaisquer circunstâncias voar a **menos** de **duzentos e cinquenta nós**...

D.O.: ... So, this is the STAR [ehhh] we are going to fly, in order to land directly on runway zero-seven left at Frankfurt airport.

INT.: ... Esta é a STAR em que vamos voar, para aterrar directamente na pista zero-**zero-sete** [...], no aeroporto de Frankfurt...

D.O.: ... So, we reduce our speed to one hundred and forty-four knots and extend our flaps.

INT.: ... Vamos ajustar a nossa velocidade para **[eehhff]** **cento e quarenta nós** [...].

c) Segmentos Inacabados

D.O.: ... and our gate is not...

INT.: ... e o nosso [...] [não é] não é...

D.O.: ... We introduce position ten and when doing so...

INT.: ... Vamos introduzir [...], e ao fazer isto...

D.O.: ... it is a normal situation, that is [ehhmm]: your horizontal and vertical positions...

INT.: ... esta mesmo aqui é [uma] uma situação [...], em que [as su] a sua posição horizontal e vertical...

D.O.: ... So, before we land, let's activate the automatic break system

INT.: ... Então, antes de aterrarmos, [vamos activar o o] vamos activar [...]

d) Correções / Repetições

D.O.: ... our flight is Lufthansa four-five-six...

INT.: ... [o nosso vau] o nosso voo é Lufthansa cinco-quatro-seis...

D.O.: ... So, these are our V-speeds for our takeoff procedure.

INT.: ... Então, estas são as nossas [velocidades de] velocidades V para o nosso procedimento de decolagem.

D.O.: ... What does I-L-S mean?

INT.: ... [o que é que é I-L-S?] o que quer dizer I-L-S?

D.O.: ... let me clarify this in three different situations.

INT.: ... [deixe-me] deixe-me [locali] deixem-me explicar isto em três situações distintas.

e) Ritmo Inadequado / Entoação

f) Hesitações / Ruídos

Não será feita referência a exemplos com respeito a estas duas alíneas, pelos mesmos motivos alegados no capítulo 3.1.3. e) e f).

g) Segmentos Incompreensíveis

D.O.: ... You know that three hundred and sixty degrees correspond to north

INT.: ... trezentos e sessenta [grá] graus [pontón ón] ao norte...

D.O.: ... While we are rolling we set our flaps to position ten.

INT.: ... Agora enquanto estamos a andar, pomos o nosso [assin] [...] para a posição dez.

D.O.: ... At that time we will press the approach button

INT.: ... Iremos [arup] pressionar o botão de aproximação...

D.O.: ... Would you like to see how this happens inside our cockpit?

INT.: ... [se esse] dentro do nosso cockpit?

h) Erros de Expressão

D.O.: ... since September eleventh there are much more severe restrictions.

INT.: ... desde o onze de Setembro, há umas restrições [muito mais] muito mais graves.

D.O.: ... These are eighty knots and the V-speeds.

INT.: ... Tamos a noventa nós e as velocidades V ...

D.O.: ... it is a quite safe altitude to overfly the runway and to restart the approach procedure.

INT.: ... esta será uma altitude segura para voar sobre a pista e recomeçar o mecanismo de aproximação à pista...

D.O.: ... It is now time to tell our passengers to secure the tables in front of them,...

INT.: ... É agora altura de dizer aos nossos passageiros para recolherem as mesas às suas frentes, ...

i) Erros Gramaticais

D.O.: ... but most of you probably have never taken a seat inside a cockpit.

INT.: ... mas a maioria muito provavelmente nunca se sentaram dentro do cockpit.

D.O.: ... and we get to a page which shows us the SIDs for runway zero-five...

INT.: ... e chegamos a uma página, que nos mostram a pista zero-cinco-cinco...

D.O.: ... But [ehhh] before we get completely lost and confused...

INT.: ... Mas antes de nos ficarmos completamente perdidos e confusos...

D.O.: ... The next thing to do is to choose on the one hand an altitude below our cruising altitude...

INT.: ... O passo seguinte é escolher por um lado uma altitude abaixo do nossa [ehh] altitude de cruzeiro...

j) Terminologia

No que diz respeito a este item, dever-se-á frisar que os sujeitos tinham neste terceiro estudo experimental, como tarefa a interpretação de um texto com vocábulos muito específicos, da área da aviação. Ao contrário do género do discurso utilizado nas duas experiências anteriores, tratava-se, portanto, neste caso, de um texto técnico a ser vertido para a Língua Portuguesa. Era de prever, de antemão, que esta tarefa iria, em termos vocabulares, causar

algumas dificuldades aos formandos, embora no texto pudéssemos encontrar passagens, em ambas as partes proferidas, i.e., *in situ* e remotamente, uma quantia considerável de linguagem quotidiana, com a qual os discentes, em princípio, já deveriam estar familiarizados. Contudo, tal como registado nas experiências anteriores, surgiram, por um lado, algumas falhas de vocábulos de linguagem quotidiana e, por outro lado, um número considerável de termos incorrectos ou menos adequados, apesar da distribuição de um glossário com a terminologia específica, antes da realização do exercício de interpretação.

D.O.: ... I would like you to keep also in mind...

INT.: ... Gostaria que se **lembrassem** ainda...

D.O.: ... , their luggage is stored in the upper compartments, ...

INT.: ... **[a] a** bagagem é colocada no devido **departamento**...

D.O.: ... That is the green spot...

INT.: ... **Este é a parte** verde...

D.O.: ... It also controls the cruising speed and the descent speed.

INT.: ... **[também controla] também controla** a velocidade de **cruzamento** e da descida.

D.O.: ... to start our engines and to get to runway zero-five,...

INT.: ... **pôr** os nossos **motores** a trabalhar...

D.O.: ... We lower our landing gears....

INT.: ... Baixamos as nossas **rodas** para aterrarmos...²⁶

Tal como nas experiências anteriores, iremos dar uma especial atenção às ocorrências relativas às influências da língua de partida na língua de chegada, i.e., nas interpretações vertidas para a língua portuguesa, no próximo

²⁶ Estes três últimos termos técnicos da aviação surgiam no glossário distribuído aos formandos, antes da realização dos exercícios de interpretação.

capítulo 3.3.4., após uma análise mais aprofundada dos resultados deste terceiro estudo experimental.

As falhas ocorridas foram marcadas, com as mesmas cores nas diversas transcrições das interpretações, assinalando a respectiva categoria de erro, tal como se procedeu nas experiências anteriores, ou seja, nesta terceira experiência, seguiu-se o mesmo procedimento do primeiro estudo experimental, de forma a verificar, mais uma vez, nestas condições de trabalho e com estes formandos, se houve diferenças significativas entre as modalidades de interpretação *in situ* e de interpretação remota. Mais uma vez, seguiu-se as directrizes do método de análise de variância “ANOVA a um factor”, para compararmos as amostras recolhidas e verificarmos se, em termos de qualidade, existem diferenças entre os trabalhos realizados nas duas modalidades distintas. Assim, será feito, seguidamente, o tratamento dos dados relativos aos resultados desta experiência.

3.3.4. Os resultados

Procedeu-se neste estudo experimental novamente à contagem dos erros cometidos nas diversas categorias e de acordo com os critérios supramencionados nas experiências anteriores, calculando igualmente as respectivas médias das falhas registadas. Conforme se constata na figura 3.3.4.-1, existem diversas categorias nas quais não existem diferenças significativas, no que diz respeito ao número de erros cometidos em cada uma das modalidades da interpretação comparadas:

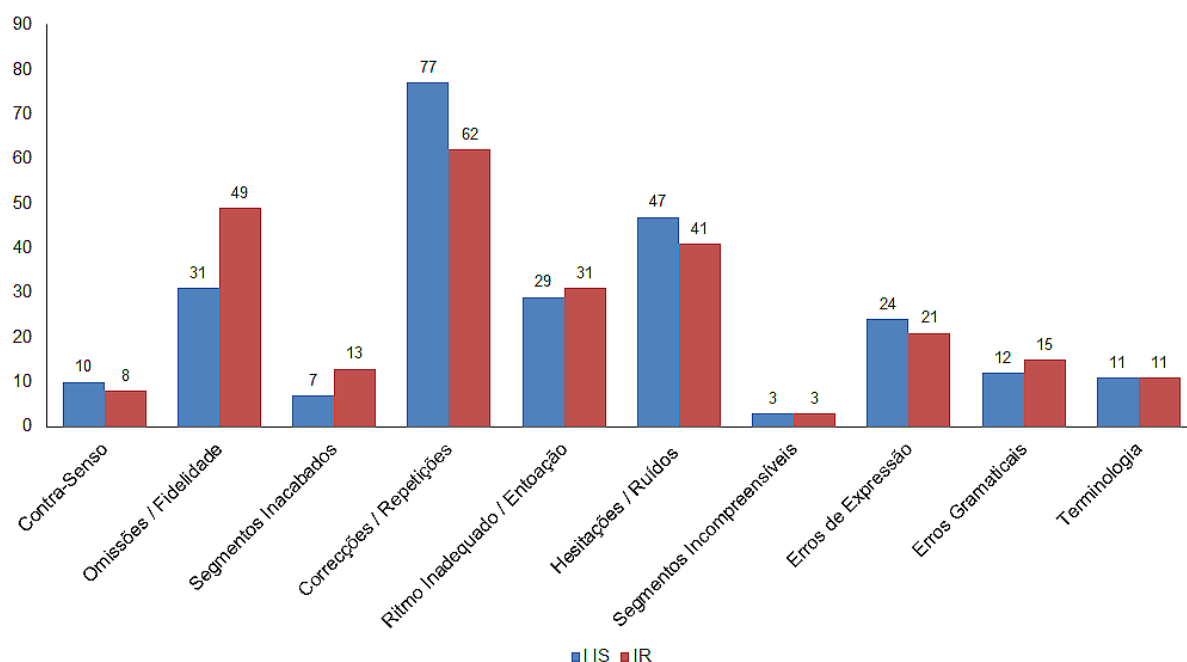


Fig. 3.3.4.-1

Nesta figura 3.3.4.-1, podemos observar que na maior parte das colunas referentes à interpretação *in situ* (I IS) e à interpretação remota (IR) os valores são muito próximos. Aliás, depois de efectuada a análise de variância “ANOVA a um factor” verifica-se, na seguinte tabela que a amostra observada originou um “valor P” bastante superior a 0,05, suportando a hipótese de o grupo de trabalho ter médias muito semelhantes, em ambas as modalidades da interpretação comparadas:

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variância		
IIS	9	2266	251,78	8856,44		
IR	9	2296	255,11	9786,11		
ANOVA						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P	F crítica
Entre grupos	50	1	50	0,00536	0,9425	4,494
Dentro de grupos	149140	16	9321,3			
Total	149190	17				

Tab. 3.3.4.-1

Contudo, há duas categorias, que se destacam por uma diferença mais acentuada nas médias de erros cometidos pelos formandos-intérpretes, nomeadamente “Omissões/ Fidelidade” e “Correcções/ Repetições”. Verifica-se que a primeira destas duas categorias chega a um valor mais elevado na modalidade da interpretação remota, enquanto no outro parâmetro a média é mais acentuada na variante da interpretação *in situ*. Constata-se igualmente que apenas quatro categorias atingem um número menor de erros na modalidade da interpretação remota, nomeadamente “Contra-Sensos”, “Correcções/ Repetições”, “Hesitações/ Ruídos” e “Erros de Expressão”. Em todos os outros parâmetros os valores das médias das falhas são iguais em ambas as variantes da interpretação ou inferiores na modalidade da interpretação *in situ*. Isto significa que, em termos de qualidade, o desempenho dos sujeitos foi ligeiramente inferior no exercício da interpretação à distância, independentemente de se estarmos (ou não) igualmente perante uma boa qualidade geral das interpretações.

Ao observarmos as seguintes figuras 3.3.4.-2 e 3.3.4.-3, e embora possa parecer, à primeira vista, que a distribuição das ocorrências das falhas nas interpretações é equilibrada, e que, como não há grandes diferenças entre as modalidades da interpretação, verifica-se, no entanto, que existem algumas desigualdades mais marcantes entre ambas as formas de trabalho em análise, desfavorecendo a modalidade da interpretação remota:

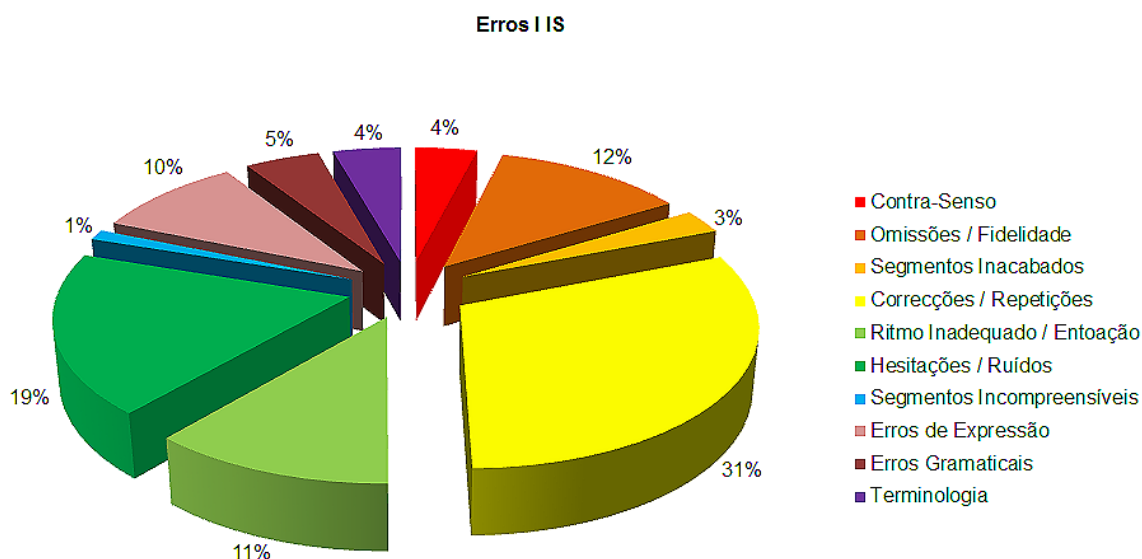


Fig. 3.3.4.-2

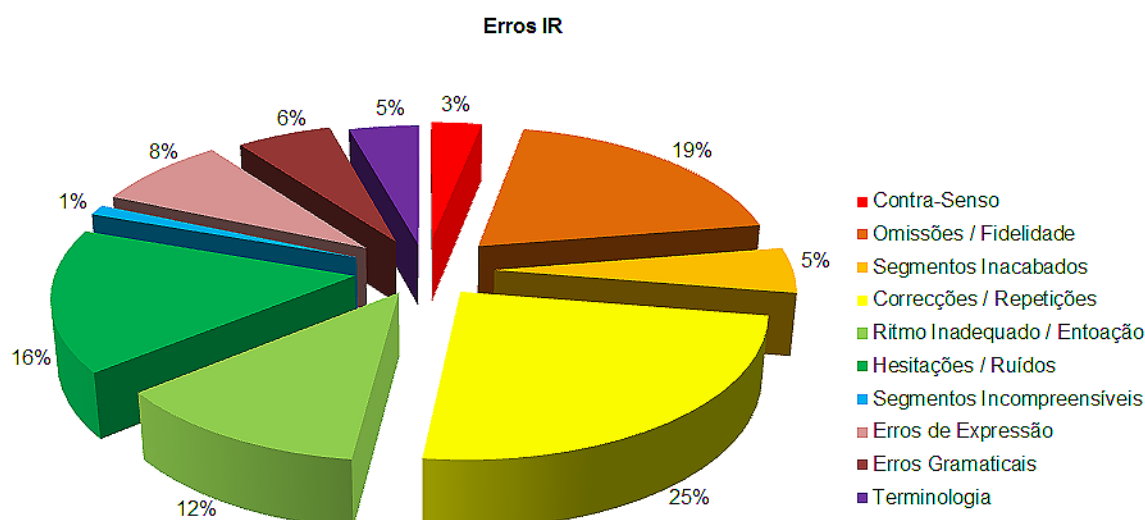


Fig. 3.3.4.-3

Em primeiro lugar, constata-se que os erros com maior ocorrência são referentes a “Omissões/ Fidelidade”, “Correções/ Repetições”, “Ritmo Inadequado/ Entoação” e “Hesitações/ Ruídos”. Verificamos, contudo, que a diferença mais marcante entre ambas as situações de interpretação diz respeito ao parâmetro relativo a “Omissões/ Fidelidade” – 12% na interpretação local *versus* 19% na modalidade da interpretação remota. Considerando também a totalidade das percentagens relativa aos critérios que dizem respeito ao conteúdo da informação vertido, i.e., “Contra-Senso”, “Omissões/ Fidelidade” e “Segmentos Inacabados”, verificamos que houve mais ocorrências referentes a estes critérios na interpretação remota do que na interpretação *in situ* – respectivamente 27% *versus* 19%. Assim, a *performance* dos formandos deverá ser considerada, de uma forma geral, pior na modalidade da interpretação remota.

Considerando apenas os três itens “Omissões/ Fidelidade”, “Hesitações” e “Correções/ Repetições”, poderemos ver que estes resultados mostram igualmente uma semelhança entre este terceiro estudo e a primeira experiência realizada com os formandos-intérpretes. Em relação ao primeiro estudo, verificou-se que não existem grandes discrepâncias entre as percentagens de erros das categorias “Hesitações” e “Correções/ Repetições”, tanto no ambiente de trabalho da interpretação *in situ*, como da interpretação remota, devido ao facto de uma ocorrência bastante equilibrada destas mesmas falhas

nas duas modalidades de trabalho. Neste terceiro estudo, se considerarmos então os parâmetros “Omissões/ Fidelidade” juntamente com “Hesitações/ Ruídos” e compararmos estas duas categorias com o item “Correcções/ Repetições”, poderemos ver que, *grosso modo*, há um equilíbrio semelhante ao verificado na primeira experiência. Isto deve-se ao facto de, neste terceiro estudo, os momentos de correcções ocorrerem após diversos momentos de hesitações e de falhas na fidelidade aos textos originais, particularmente no que diz respeito à informação relativa a números, embora todos estes elementos pudessem ser visualizados pelos discentes durante a realização das tarefas.

Em relação a esta observação, constata-se igualmente a seguinte semelhança entre este e o primeiro estudo: a percentagem da junção das primeiras duas categorias, i.e., “Omissões/ Fidelidade” e “Hesitações/ Ruídos”, em comparação com o valor do parâmetro “Correcções/ Repetições” no ambiente da interpretação *in situ* é a mesma, ou seja 31%. Curiosamente, estamos perante os mesmos valores atingidos no primeiro estudo, tendo em conta apenas com respeito às hesitações e as correcções (*vide* capítulo 3.1.4.). Contudo, a percentagem do conjunto dos parâmetros omissões/ hesitações é um pouco maior no ambiente da interpretação remota (35%), registando-se ainda assim, em contrapartida, neste ambiente uma taxa percentual mais baixa de 25% relativamente às correcções. Também, neste caso, há que ter em conta um fenómeno já anteriormente observado no primeiro estudo: ao realizarem a tarefa da interpretação *in situ*, os alunos tinham também bastante mais tempo para efectuarem eventuais correcções, uma vez que o orador proferiu o discurso a um ritmo de fala bastante mais pausado, com um número considerável de improvisos. No entanto, os sujeitos não dispunham do mesmo tempo para efectuar correcções nas condições do exercício da interpretação remota, uma vez que o ritmo de fala do orador era bastante mais elevado, uma vez que se tratava de um discurso pré-gravado, praticamente desprovido de quaisquer improvisos acima mencionados. Provavelmente, resida aqui também a razão de registarmos percentagens mais elevadas, no que diz respeito às categorias “Segmentos Inacabados” e “Ritmo Inadequado/ Entoação” – ambos os itens são ligeiramente mais elevados no exercício da interpretação remota, i.e., respectivamente 5% e 12%, enquanto se regista uma percentagem de

apenas 3% e 11%, no grupo *in situ*, relativamente a estas duas categorias. Tal comportamento poderá estar ligado ao facto de uma tentativa menos bem sucedida por parte dos formandos-intérpretes de acompanhar o discurso na interpretação remota da mesma forma como o conseguiam no ambiente da interpretação *in situ*.

No que respeita as marcas do idioma original nas interpretações, dever-se-á referir que se registam mais ocorrências deste género nestes trabalhos realizadas pelos formandos-intérpretes do que nas tarefas efectuadas nos estudos anteriores. Isto dever-se-á ao facto, por um lado, não apenas pela maior duração do texto, mas também, por outro lado, pelas próprias características deste texto técnico sobre a aviação. Existem, por exemplo, determinados termos e expressões muito específicas que têm a mesma designação na Língua Portuguesa. Estas ocorrências não serão obviamente consideradas, em termos de falhas, como influências do idioma fonte na língua de chegada. Aliás, muitas destas expressões e designações específicas são explicadas e parafraseadas na tradução através de uma definição para melhor compreensão das respectivas passagens no texto. Contudo, quando são referidas influências do idioma original nas interpretações, estaremos a indicar, como nas experiências anteriores, exemplos relativos aos erros das categorias propostas para a avaliação dos trabalhos e que servem para a análise qualitativa das interpretações efectuadas no âmbito deste trabalho de investigação. Como tal, os erros de interpretação que resultam destas marcas da Língua Inglesa incluem-se nos diversos parâmetros de falhas supramencionados, que seguidamente serão indicados em alguns exemplos, nas situações abaixo referidas.

1) Interpretação *in situ*:

a) exemplos de segmentos incompreensíveis, devido à proximidade fonética entre uma palavra ou expressão do idioma de origem e o idioma de destino:

D.O.: ... imagine, you live in the city of Oporto...

INT.: ... imaginem [que] que [livv] vivem [no Porto] na cidade do Porto...
(+ 3 ocorrências)

D.O.: ... two hundred and fifty knots below ten thousand feet.

INT.: ... duzentos e cinquenta nós e a mais de dez mil [fii] pés.

D.O.: ... since we depart on runway zero-five, ...

INT.: ... Visto [que vamos] sair [da] da pista [zero-zero[-fai] zero-cinco, ...

D.O.: ... this evening we will depart from Hamburg...

INT.: ... e esta noite vamos partir [de Hham] Hamburgo...
(+ 1 ocorrência)

b) expressões inadequadas, em casos de ocorrência de traduções demasiadamente literais:

D.O.: ... it is the speed at which the airplane's nose wheel leaves the ground.

INT.: ... é a velocidade, [à] na qual [a rrahhh] a roda do nariz [do] da aeronave levanta do solo. (+ 2 ocorrências)

D.O.: ... But since I am the captain of today's Lufthansa flight.

INT.: ... Mas desde que eu sou [o capitão] o comandante deste [ehneh] voo...
(+ 6 ocorrências)

D.O.: ... I will make an exception and invite you...

INT.: ... vou [fazer uma excepção] e convidar-vos... (+ 4 ocorrências)

D.O.: ... we are ready to get pushed back, away from gate three-one, to start our engines...

INT.: ... estamos prontos para sair da porta [trinta e um], [começar] os nossos motores... (+ 3 ocorrências)

c) situações de expressões inadequadas, quando estamos perante casos da referida proximidade fonética, por exemplo, quando é usada a mesma designação das letras do alfabeto, como indicado nos primeiros sete exemplos, ou em casos dessa mesma semelhança fonética entre palavras ou expressões de ambos os idiomas:

D.O.: ... we have selected the AMLUH-six-C-SID.

INT.: ... Seleccionámos aqui o ponto AMLUH-[seis-ci]-seis-C...
(+ 2 ocorrências)

D.O.: ... So, for our flight preparation we will need the F-M-C.

INT.: ... Para a preparação do voo precisaremos do [F-M-ci] ...
(+ 20 ocorrências)

D.O.: ... What is V-R?

INT.: ... O que é a V[-árr]?

D.O.: ... Below there is another button which is actually the V-NAV button

INT.: ... Abaixo está outro botão, que é o [vi-]NAV (+ 9 ocorrências)

D.O.: ... So, our airport is not E-D-D-H...

INT.: ... Por isso, o nosso aeroporto não é [i-D-D-G]... (+ 1 ocorrência)

ou: ... E-D-D-[eitch],... (+ 1 ocorrência)

D.O.: ... Now, after having introduced this information, the G-P-S sensors of...

INT.: ... Depois de ter introduzido esta informação no [dgi] nos sensores G-P-S... (+ 1 ocorrência)

D.O.: ... this discontinuity on our route will [ehm] will be eliminated.

INT.: ... esta descontinuidade da nossa ruta será eliminada.

D.O.: ... and I receive information...

INT.: ... e recibo informações... (+ 1 ocorrência)

d) situações de estruturas gramaticais erradas, ou seja, quando a sintaxe da língua de chegada segue exactamente a mesma estrutura gramatical da língua de partida:

D.O.: ... let's introduce [ehh] the necessary information we will need for this flight.

INT.: ... vamos mostrar-vos [a nece] a informação necessária para este voo.

D.O.: ... of our aircraft tell the F-M-C the exact coordinates of our exact location.

INT.: ... dizemos [a te é] F-M-C as exactas coordenadas da exacta coordenada,

D.O.: ... I will press [ehhh] the position [the] the position button.

INT.: ... vou pressionar [aahh] o botão de posição [posição de botão de posição]...

D.O.: ... is actually the rotation speed.

INT.: ... é a rotação de velocidade.

D.O.: ... I will link the AMLUH-waypoint...

INT.: ... Vou ligar o AMLUH [way]ponto... (+ 1 ocorrência)

D.O.: ... There it is... And then I will press the button...

INT.: ... aqui está, e então pressionar o botão...

D.O.: ... the next step is: I will turn on the L-NAV button.

INT.: ... O próximo passo é ligar [o L-NAV o bot] o botão L-NAV, ...

D.O.: ... stands for vertical navigation...

INT.: ... significa [vert] navegação vertical ...

D.O.: ... we will tell also our cruising altitude, which will be [twenty-twenty-six-five hundred ehh] twenty-six thousand five hundred.

INT.: ... altitude de cruzeiro, [que vai] que vai ser [tuée] vinte e seis mil e quinhentos pés.

D.O.: ... and we are ready to get pushed back, away from gate three-one.

INT.: ... e estamos prontos para sair do [guei do por] da porta [...].

e) exemplos de erros de terminologia, em que determinada palavra ou expressão não é traduzida ou resulta numa tradução errada, devido a uma proximidade fonética entre os termos em Inglês e Português:

D.O.: ... But since I am the captain of today's Lufthansa flight...

INT.: ... Mas uma vez que eu sou eu [o capitão] o comandante do voo Lufthansa... (+ 11 ocorrências)

D.O.: ... let's have a look again at the panel of the autopilot computer.

INT.: ... vamos então olhar aqui [para o computador] para o painel do [ehh autopilot] piloto automático.

D.O.: ... the L-NAV button. L-NAV stands for lateral navigation...

INT.: ... o botão L-NAV, que significa [lateral navigation],... (+ 2 ocorrências)

D.O.: ... V-NAV stands for vertical navigation ...

INT.: ... e [vi-]NAV quer dizer [eehhh] [vertical navigation] ...

D.O.: ... since we depart on runway zero-five, [ehhm] our direction is northwest.

INT.: ... Uma vez que partimos na pista zero-cinco, a nossa direcção é [nordueste].

D.O.: ... you fly on this departure route to take you to a waypoint...

INT.: ... vocês viajam nesta rota de partida para vos levar para um ponto na rota, um [waypoint],... (+ 4 ocorrências)

D.O.: ... your gate would correspond to your house number...

INT.: ... o vosso [gate] seria o número da vossa casa... (+ 4 ocorrências)

D.O.: ... of today's Lufthansa flight four-five-six between Hamburg...

INT.: ... do voo Lufthansa quatrocentos e cinquenta e seis entre [Hamburg]... (+ 3 ocorrências)

D.O.: ... the button which says activate...

INT.: ... o botão que diz [activate]... (+ 1 ocorrência)

D.O.: ... we select the AMLUH-six-C-SID...

INT.: ... Seleccionamos o ponto AMLUH [six-C six-six-C-seis],... (+ 2 ocorrência)

D.O.: ... this evening we will depart from Hamburg on runway zero-five...

INT.: ... esta noite iremos partir de Hamburgo [on runway],...

D.O.: ... on runway zero-five...

INT.: ... [zero-five]... (+ 1 ocorrência)

D.O.: ... your gate would correspond to your house number,...

INT.: ... corresponde [à house ahh] ao vosso número de casa...

D.O.: ... These are eighty knots and the V-speeds.

INT.: ... são noventa nós [e] e [vi-speeds]. (+ 1 ocorrência)

D.O.: ... the exact coordinates of our exact location, ...

INT.: ... as coordenadas exactas da nossa [locação] exacta, ...

D.O.: ... [on the right side eh] you can see [eh] actually the approaches...

INT.: ... e no local direito [como podem ver não consigo ver no local direito] podem ver actualmente as aproximações...

D.O.: ... we press the button for the departures and approaches index page,
...

INT.: ... pressionamos o botão da [ahhh]a [iiihhh] index page das partidas [...].

D.O.: ... So, again to the F-M-C – on the takeoff reference page we have to introduce now...

INT.: ... de novo ao F-M-C, na [...] [take off] temos que introduzir também...

D.O.: ... and ninety degrees...

INT.: ... e noventa [de]graus... (+ 1 ocorrência)

D.O.: ... thirty-one but gate three-one.

INT.: ... não trinta e um, mas [gate three-one]...

2) Interpretação remota:

a) segmentos que, devido à semelhança fonética, podem causar algum contra-senso:

D.O.: ... It is the route which aircrafts must fly, in order to land on a certain runway.

INT.: ... É a rota pela que os aeroportos devem voar para aterrar numa determinada pista.

b) a ocorrência de segmentos incompreensíveis, devido à semelhança fonética supramencionada:

D.O.: ... the approach and the landing [will up] will end up in a disaster...

INT.: ... a aproximação e a aterragem vão terminar em [disáss] em acidente...

D.O.: ... the F-M-C knows which waypoint.

INT.: ... O F-M-C sabe [qual póii] qual o waypoint.

D.O.: ... that you do not have to do the necessary corrections...

INT.: ... **que tenham que fazer** as **[corréc corré] correcções** necessárias...

D.O.: ... which sends up and down guidance...

INT.: ... **[dasssénd]** **que envia** **[...]** para cima e para baixo...
(+ 1 ocorrência)

D.O.: ... let us check our approach speed and the corresponding flaps position.

INT.: ... e vamos **activar também** **[a] a [...]** correspondente **[slép position]**.

D.O.: ... Do you notice the pink spot on this display?

INT.: ... Repararam **que a** ponto cor-de-rosa [neste **disssp**] **neste ecrã**?

c) exemplos de traduções demasiadamente literais que resultam em erros de expressão:

D.O.: ... So, since this is a short flight...

INT.: ... **[Desde que]** **como isto** vai ser um voo curto... (+ 5 ocorrências)

d) em expressões inadequadas, quando existe a proximidade fonética já mencionada na designação das letras do alfabeto:

D.O.: ... and the F-M-C knows which waypoint...

INT.: ... E o **[F-M-ci]** sabe qual é o ponto... (+ 7 ocorrências)

D.O.: ... we have selected the I-L-S runway...

INT.: ... nós **seleccionámos a pista** **[ai-L-S]**... (+ 22 ocorrências)

e) situações de erros de gramaticais, ou seja, quando a sintaxe da língua de chegada se aproxima à estrutura gramatical da língua de partida:

D.O.: ... we have selected [ehhh] the I-L-S runway zero-seven left approach.

INT.: ... seleccionámos o I-L-S aproximação. (+ 1 ocorrência)

D.O.: ... using the transition ROL-zero-seven for the ROLIS-STAR.

INT.: ... usando o [...] ROL-zero-sete [da estrela das] da STAR.

D.O.: ... and this is a glide slope antenna.

INT.: ... e isto é uma glide slope antena. (+ 3 ocorrências)

D.O.: ... the glide slope signal will lower...

INT.: ... o [glide slope] sinal é baixo...

D.O.: ... so, [rmmhh sorry] maintain a constant airspeed...

INT.: ... por isso, manter uma velocidade constante... (+ 1 ocorrência)

f) situações de erros de terminologia, em que existe igualmente uma proximidade fonética dos termos em Inglês e Português, que resulta numa tradução errada, ou quando determinada palavra e/ou expressão não é traduzida:

D.O.: ... we have to introduce it on the autopilot computer.

INT.: ... temos [de introduzi-la no] de inseri-la [no, no, no, cô] no painel do autopiloto. (+ 2 ocorrências)

D.O.: ... We will hear several callouts...

INT.: ... Vamos ouvir vários callouts sobre a altitude...

D.O.: ... below our cruising altitude...

INT.: ... abaixo da nossa [veeh eeh ssee] altitude de [cruise], ...

D.O.: ... Up here is our waypoint...

INT.: ... Aqui em cima está a nossa waypoint,... (+ 8 ocorrências)

D.O.: ... It works with two different antennas: the localizer antenna...

INT.: ... tem duas antenas: [a localizer, a localizador] a antena do localizador... (+ 5 ocorrências)

D.O.: ... and the glide slope antenna...

INT.: ... e a antena do [glide]... (+ 2 ocorrências)

D.O.: ... this is a localizer antenna and this is a glide slope antenna..

INT.: ... Esta é a antena do localizador e esta é a antena do [slope].

D.O.: ... let us check our approach speed and the corresponding flaps position.

INT.: ... e vamos activar também [a] a [...] correspondente [slép position].

D.O.: ... we will land this aircraft at a speed of one hundred and forty-four knots ...

INT.: ... vamos [...] cinquenta e nove [nóóó][knots]... (+ 1 ocorrência)

D.O.: ... and the direction is sixty-nine degrees.

INT.: ... e a direção é sessenta e nove [degrees].

D.O.: ... L stands for left in this case.

INT.: ... L [stand eeehh] quer dizer esquerda.

D.O.: ... which shows us the STARs for runway...

INT.: ... nos mostra [aahh o runway]...

D.O.: ... zero-seven left.

INT.: ... zero-sete [left]... (+ 9 ocorrências)

D.O.: ... and right...

INT.: ... e o [right]...

D.O.: ... the STAR would be the way between the motorway exit Estádio do Dragão...

INT.: ... a STAR seria entre [uhmmua] a saída da [motorway] Estádio do Dragão...

Tal como sucedera nos estudos experimentais anteriores, foram também registados, nesta experiência, mais exemplos na modalidade da interpretação *in situ* do que na variante da interpretação remota – respectivamente 131 *versus* 117 ocorrências.

3.3.5. O tratamento dos dados apresentados no questionário

Todos os formandos-intérpretes que participaram nesta experiência também responderam a um questionário, para termos indícios sobre sensações e comportamentos dos mesmo nos dois ambientes de trabalho estudados, i.e., no ambiente da interpretação *in situ* e da interpretação remota. Ao contrário dos procedimentos adoptados na primeira experiência realizada com discentes, em que um grupo respondeu ao questionário relacionado com uma variante de trabalho e o outro grupo preencheu respectivamente inquérito relativo à outra modalidade da interpretação, cada formando, que participou nesta terceira experiência, respondeu a dois inquéritos, uma vez que todos os sujeitos realizaram as interpretações nos dois ambientes de trabalho. Contudo, não será feita uma análise individual das respostas dadas por cada sujeito, mas os dados fornecidos por estes inquéritos serão estudados e analisados sob uma perspectiva de carácter geral. Dos dados recolhidos poderemos tirar as seguintes conclusões:

a) No que concerne às características gerais do discurso, poder-se-á verificar que os discentes não foram coerentes nas respostas dadas, com respeito aos diversos itens. Considerando apenas a dicção e o ritmo de fala do orador do discurso proferido nestes exercícios de interpretação, os formandos-

intérpretes não iriam ter grandes dificuldades, pois acharam que a dicção do orador foi “bastante boa” ou até “muito boa”. Contudo, devemos salientar que as sensações exprimidas não foram exactamente as mesmas nos dois ambientes de trabalho. $\frac{2}{3}$ dos sujeitos consideraram a dicção “muito boa” no ambiente *in situ* mas, curiosamente, esta sensação dos alunos inverteu-se no ambiente da interpretação remota. Precisamente 6 dos 9 sujeitos acharam a dicção do orador “bastante boa”. Já no que diz respeito à velocidade do discurso empregue, tanto no ambiente local, como no remoto, os formandos consideraram que o discurso foi proferido a um ritmo “normal”; apenas 1 aluno sentiu um aumento do ritmo da fala, durante o exercício da interpretação remota, indicando que a velocidade do discurso era “rápida”. Isto poderá estar relacionado com o facto de a duração de ambas as partes do discurso ter sido praticamente a mesma, i.e., aproximadamente 24 minutos, embora a segunda parte da variante da interpretação remota tenha uma quantidade de palavras um pouco mais elevada, algo de que os formandos não ter-se-ão apercebido. Efectivamente, o ritmo da fala do orador foi ligeiramente mais célere no ambiente da interpretação remota. Todavia, em termos gerais, a dicção e a velocidade do discurso não iriam representar grandes obstáculos para a realização das interpretações *in situ* e remota, pelo que poder-se-á concluir que, nestas circunstâncias, os formandos não iriam ter grandes problemas na realização das interpretações.

No entanto, o que poderia causar maiores dificuldades são os aspectos relacionados com a “terminologia/ léxico” e a “extensão do discurso”. No que diz respeito ao primeiro item, há que salientar que, apesar de se tratar de um texto de carácter técnico – embora com uma quantia considerável de linguagem quotidiana – 4 formandos acharam, ainda assim, que o vocabulário utilizado foi “fácil”. Isto talvez se deva ao facto de, nestes casos, terem conseguido dar uma melhor utilidade ao glossário distribuído antes da realização das tarefas. Embora tenham tido esta ferramenta à sua disposição, os restantes alunos consideraram o vocabulário “bastante difícil” ou “muito difícil” (1 resposta indicada tanto no ambiente da interpretação *in situ*, como na modalidade da interpretação remota). Contudo, também em relação ao elemento “vocabulário”, verifica-se que 1 aluno achou o léxico mais difícil na

segunda parte do discurso, apesar de se tratar do mesmo género de terminologia utilizada em ambas as partes.

Quanto ao aspecto relacionado com a extensão do texto, verificamos que as respostas indicadas não são iguais em relação às duas partes do discurso. Na maior parte dos casos, os formandos acharam que ambas as partes do discurso a serem vertidas nas modalidades *in situ* e remota eram “bastante extensas” – respectivamente 7 respostas relativas à primeira parte e 4 à segunda. Na variante da interpretação local, apenas 1 aluno considerou o texto “extenso” e outro formando achou tratar-se de um discurso “muito extenso”. Constata-se que, em relação ao aspecto da “extensão” das partes do discurso, também as opiniões dos formandos não foram as mesmas, pois 3 alunos tiveram a sensação estar perante um texto apenas “extenso” e 2 sujeitos consideraram a segunda parte “muito extensa”. Essa sensação corresponderá mais à realidade, uma vez que a segunda parte do discurso, i.e., na modalidade da interpretação remota, continha mais palavras, tendo sido proferida praticamente no mesmo espaço de tempo da parte respeitante à variante da interpretação *in situ*.

b) Nas questões de ordem técnica, verifica-se que há uma diferença notória entre as opiniões referentes ao ambiente da interpretação *in situ* e à variante da interpretação remota. No que diz respeito à primeira modalidade, nenhum aluno considerou que a qualidade do som tivesse sido “má”. As opiniões dividem-se de forma equitativa entre os 9 sujeitos, i.e., a qualidade da transmissão do som foi qualificada como “boa”, “bastante boa” e até “muito boa”. Portanto, a modalidade da interpretação *in situ* e os elementos tecnológicos não iriam impedir a realização de uma boa interpretação. Poderemos até observar que praticamente nenhum dos sujeitos indicou ter notado qualquer interferência na transmissão do som – apenas 1 aluno frisou ter notado interferências no som, quando a voz do orador se sobrepunha com o som dos reactores do avião, que se fazia sentir durante a reprodução das imagens animadas na apresentação em *powerpoint*.

Em relação às mesmas questões sobre o aspecto da tecnologia na variante da interpretação remota e comparando as respectivas respostas com aquelas que foram assinaladas com respeito à modalidade da interpretação *in*

situ, poderemos constatar que o exercício da interpretação à distância poderia causar mais dificuldades aos alunos. Embora nenhum sujeito tivesse também indicado que a qualidade da imagem e/ou do som fosse “má”, durante o exercício da interpretação remota, e enquanto que, em relação ao ambiente da interpretação *in situ*, 3 alunos acharam que a qualidade do som foi “muito boa”, denota-se através das respostas dadas pelos alunos uma perda na qualidade da transmissão dos elementos audiovisuais – já nenhum formando considerou que a qualidade do som e/ou da imagem tivesse sido “muito boa”. As respostas distribuem-se pelas classificações “bom” e “bastante bom” (5 e 4 respostas assinaladas respectivamente). A realização do exercício – e refiro-me particularmente à projecção do vídeo de curta duração, durante a apresentação em *powerpoint* na segunda parte do discurso proferido remotamente – poderia estar consideravelmente bastante mais comprometida, devido ao facto de a maior parte dos sujeitos ter indicado a presença de interferências na transmissão da imagem e/ou do som, durante esses momentos do discurso. Apenas aproximadamente $\frac{1}{3}$ dos participantes afirmou não ter sentido tais interferências. Quando se referiam a dificuldades na interpretação, nessas passagens, as mesmas diziam respeito exclusivamente ao elemento “som”, pois alegavam razões como, por exemplo, “o barulho do avião na interpretação remota dificultou a interpretação, pois tornou-se difícil perceber o que dizia o orador”; “quando o avião estava perto da aterragem o barulho interferiu na compreensão do discurso”; “o som do avião interferiu com a audição”; “quando se começou a ouvir o barulho do avião, deixou de se ouvir tão bem o orador”; etc. Portanto, as interferências referidas nas respostas aos questionários não diziam respeito ao elemento visual da apresentação do discurso em *powerpoint*. Apesar de na variante da interpretação *in situ* ter havido também a sobreposição da voz do orador com ruídos causados concretamente pelos reactores do avião, durante a visualização das imagens animadas, existem indícios de que o próprio equipamento de transmissão dos elementos audiovisuais tem um melhor funcionamento na modalidade da interpretação local do que na variante da interpretação à distância, pois acima de $\frac{2}{3}$ dos formandos referiram ter notado tais interferências no som. Mais uma vez, podemos constatar o mesmo comportamento observado em ambientes reais, a

que nos referimos igualmente no capítulo 3.1.5. – melhores condições tecnológicas nos ambientes *in situ* do que na interpretação remota.

c) Em relação à *performance* dos sujeitos que participaram nesta terceira experiência, dever-se-á lembrar o facto de que estes levaram a cabo duas tarefas de interpretação, i.e., os discentes realizaram os trabalhos nas modalidades da interpretação *in situ* e remota, enquanto cada participante das outras experiências anteriores realizara um único exercício em apenas uma destas variantes. Consequentemente, no que respeita os elementos “fadiga” e “*stress*”, deveremos referir, em primeiro lugar, que foram assinaladas mais respostas afirmativas, em relação à modalidade da interpretação remota, i.e., o segundo exercício. Relativamente ao factor “fadiga”, apenas 2 sujeitos indicaram cansaço no âmbito do primeiro exercício, tendo o número de respostas aumentado significativamente, em relação ao ambiente da interpretação remota, no qual $\frac{2}{3}$ dos participantes se sentiram (mais) exaustos. Particularmente no âmbito deste terceiro estudo, esta observação não estará necessariamente relacionada com o facto de esta modalidade de interpretação ser mais cansativa, mas sim devido à realização tardia dos exercícios e por se tratar de um exercício de interpretação seguido de outro, tal como indicado, por exemplo, nas seguintes justificações: “Duração do exercício e a hora a que este foi realizado, acrescentando já a fadiga do exercício anterior” ou “Estava cansada por já ter feito uma interpretação anterior a esta”, etc. Todavia, não deveremos deixar de referir que os alunos, habitualmente, não estavam habituados a realizar exercícios superiores a 13 minutos – *vide* capítulo 3.1.2. Portanto, o facto de já terem anteriormente realizado um exercício de interpretação de praticamente o dobro de tempo das tarefas habituais poderá *per se* já ter sido desgastante.

No que diz respeito ao factor “*stress*”, verifica-se algo que já fora observado, principalmente aquando do primeiro estudo realizado com os formandos. Também neste caso, as respostas não parecem ser muito verosímeis, uma vez que os formandos não indicaram as causas para o facto de sentirem “*stress*” durante as interpretações. Constata-se, contudo, igualmente um aumento significativo de número de respostas afirmativas em relação a este factor na modalidade da interpretação remota: na variante da

interpretação *in situ* houve apenas 1 resposta neste sentido, tendo aproximadamente $\frac{1}{2}$ dos discentes apontado que sentiram “*stress*” no âmbito do segundo exercício, ou seja, na tarefa da interpretação à distância. Contudo, apenas 1 aluno alegou para tal razões de falta de concentração, durante o segundo exercício realizado remotamente.

Portanto, ao contrário do que fora registado em relação à primeira experiência, há que salientar que nesta terceira experiência, houve particularmente mais sujeitos a sentirem “fadiga” e “*stress*” no ambiente da interpretação remota, sensações essas que, geralmente, são referidas por intérpretes profissionais, em situações reais, em desfavor da interpretação remota.

Por último há que referir também que nenhum dos participantes sentiu quaisquer “sensações estranhas”, tanto no ambiente da interpretação *in situ* como no da interpretação remota.

Perguntou-se também aos formandos se, no âmbito desta experiência, a presença física do orador, no ambiente *in situ*, e a imagem do mesmo, no ambiente remoto, terá ou não servido de ajuda na realização das tarefas das respectivas interpretações. A este respeito, há que salientar a coerência nas respostas apontadas pelos sujeitos, i.e., tanto no ambiente *in situ*, como na modalidade da interpretação remota, onde o número de respostas afirmativas e negativas são exactamente os mesmos: a maior parte dos formandos, ou seja, 7 sujeitos indicaram ter encontrado uma forma de auxílio na presença física e/ou na imagem do orador, tendo 2 participantes afirmado que tal não fora relevante para a realização dos exercícios. Na maior parte das razões alegadas a favor da presença física na variante da interpretação local, os sujeitos indicam os seguintes motivos: “Pessoalmente, tenho tendência a olhar para o orador quando este fala, sinto que ajuda na minha concentração”; “Fez-me sentir mais próxima do orador e mais confiante”; “Ajudou para ver a postura e os gestos que poderia fazer e também alguma leitura dos lábios” ou “O facto de ver o orador facilita sempre a interpretação”. Em algumas das justificações, sobressai que a presença física sustenta de melhor forma a qualidade do som transmitido, principalmente nos momentos de sobreposição da voz do orador com o som do vídeo de curta duração, inserido na apresentação em *powerpoint*. “Percebia-se melhor o orador” e “Quando se ouvia o barulho do

avião, mesmo assim conseguia-se ouvir o [orador], no segundo caso isso já não aconteceu”. As respostas negativas não deixam necessariamente transparecer que a presença física do orador tivesse sido um elemento de perturbação, aquando da realização da interpretação *in loco*. Ou seja, o facto de o orador ter estado fisicamente presente, enquanto proferia o seu discurso, não favoreceu igualmente o exercício da interpretação. Verifica-se, portanto, claramente uma postura neutra nas razões indicadas: “Não dificultou nem facilitou” e “Não influenciou a minha prestação porque penso que os gestos não influenciaram a minha interpretação”.

Quanto ao facto de encontrarem (ou não) uma forma de auxílio na imagem transmitida do *rostrum* do orador, na modalidade da interpretação à distância, encontramos razões muito semelhantes aos motivos alegados na variante da interpretação local. Em relação às respostas afirmativas, e apesar de neste caso se tratar de um exercício de interpretação remota, os sujeitos apresentam igualmente justificações que se aproximam dos comportamentos observados na interpretação *in situ*: “Através da linguagem corporal podia antecipar certas frases e/ou expressões”; “O facto de ver o orador facilitou a interpretação”; “Penso que a presença remota foi semelhante à presença física, uma vez que em ambos os casos visualizávamos o orador” ou, por vezes, indicavam simplesmente “As mesmas [razões] que no questionário anterior”. Nos 2 casos, em que a resposta era negativa, verifica-se nas justificações, por um lado, a mesma perspectiva neutra, acima referida na modalidade da interpretação local, ou seja, no caso da interpretação remota, a imagem do orador nem favorecia, nem perturbava a realização do exercício: “Como o orador aparecia num quadradinho não tive tanta tendência a olhar para ele”. Contudo, a outra justificação já deixa transparecer uma postura menos favorável, no que concerne à modalidade da interpretação remota: “Não facilitou em particular. Não houve nenhum gesto que ajudasse na minha interpretação”.

Apesar de não haver nenhum termo de comparação com a realização destes mesmos trabalhos de interpretação nas duas modalidades da interpretação, sem a apresentação em *powerpoint*, perguntou-se, por último, aos formandos em ambos os questionários, tanto no âmbito da interpretação *in situ*, como na variante da interpretação remota, se este elemento visual

adicional, i.e., se a informação projectada na apresentação em *powerpoint* servira de auxílio na realização dos exercícios da interpretação. Ressaltam, mais uma vez, a coerência e unanimidade nas respostas dos sujeitos: nos dois ambientes de trabalho, todos os participantes salientaram que a projecção foi, efectivamente, uma forma de realizar melhor as tarefas das interpretações *in situ* e remota, apontando as mesmas razões para ambos os exercícios, tais como:

- a ajuda na condução do discurso;
- a melhor compreensão da temática;
- a possibilidade de recorrer à apresentação, para relembrar passagens perdidas;
- a visualização dos dados projectados, particularmente siglas e números;
- a melhor memorização desses mesmos dados;
- a maior facilidade na interpretação de definições e de sistemas de navegação da área específica da aviação;

3.3.6. Conclusão

Tal como acontecera no primeiro estudo, também a terceira experiência foi realizada com estudantes-intérpretes e, de acordo com o objectivo principal deste trabalho de investigação, também propusemo-nos estudar a qualidade de interpretações realizadas nas duas modalidades da interpretação, que são o objecto principal deste trabalho: a interpretação *in situ* e a interpretação remota. No entanto, como já referido, ao contrário do que acontecera na primeira experiência, foi utilizado como elemento e como suporte adicionais em cada uma das partes do discurso proferido nas diferentes modalidades, i.e., local e remotamente, uma apresentação em *powerpoint*.

A terceira experiência é igualmente um estudo comparativo em que, ao contrário dos resultados apresentados nas duas experiências anteriores, revela uma diferença mais acentuada no que respeita os elementos contrapostos. Segundo os resultados apurados no capítulo 3.3.4., poderemos constatar que o desempenho dos formandos-intérpretes terá diminuído, de uma forma geral, aquando da realização da segunda tarefa, i.e., na modalidade da interpretação remota. Nesta terceira experiência há uma desigualdade, ainda que pouco significativa, na qualidade das interpretações nas suas diferentes modalidades. Assim, a reflexão focar-se-á nas razões que poderão ter causado a baixa de rendimento entre uma variante e a outra, i.e., entre a interpretação *in situ* e a interpretação remota.

Deveremos, em primeiro lugar, referir que nas primeiras duas experiências, os formandos tiveram que interpretar apenas um discurso, com uma duração de 17 minutos e 1 segundo, na interpretação *in situ*, ou de 12 minutos e 36 segundos, na interpretação remota. Os discentes que participaram na terceira experiência realizaram dois exercícios de interpretação, nas duas diferentes modalidades – *in situ* e remota – com a duração total de 47 minutos e 55 segundos, tendo apenas um intervalo de quinze minutos entre as duas tarefas. Isto deve-se ao facto de, como já mencionado, a segunda parte do discurso proferido remotamente ter servido como continuação da parte que anteriormente fora apresentado *in situ*. Portanto, o rendimento dos sujeitos poderá ter baixado aquando da realização da segunda tarefa da interpretação remota, precisamente por essa razão. Além disso, devido ao horário tardio das sessões da unidade curricular “Interpretação Remota e de Teleconferência”, i.e., entre as 21h30 e as 23h00, todas as experiências iniciaram-se já numa fase bastante tardia do dia. Por um lado, não será muito habitual exercer-se a actividade da interpretação nesse horário e, por outro lado, a fadiga já poderá estar bastante mais acentuada. Aliás, em todas as três experiências realizadas com os formandos, 17 dos 29 sujeitos indicaram que sentiram fadiga, enquanto realizavam as respectivas tarefas de interpretação. Assim, o cansaço dos formandos que participaram na terceira experiência poderá ter estado bastante mais agravado, na realização de uma segunda tarefa que se iniciou numa fase já muito adiantada da sessão da aula, após um primeiro exercício, cuja duração foi mais longa do que em todos os

outros trabalhos realizados nos estudos experimentais anteriores. Isto também poderá ter influenciado negativamente a *performance* dos sujeitos, durante a realização da tarefa da interpretação à distância e, efectivamente, nesta terceira experiência, seis alunos afirmam ter sentido fadiga, durante a segunda tarefa, enquanto apenas dois discentes indicaram ter sentido este sintoma aquando da primeira interpretação *in situ*.

Embora a análise estatística revele diferenças irrelevantes, no que respeita a qualidade dos trabalhos realizados nos dois ambientes distintos, deveremos salientar, tal como já fora referido, que a prestação dos formandos foi menos bem sucedida no momento da interpretação efectuada remotamente. A ausência física do orador poderia eventualmente ter influenciado negativamente o segundo exercício, apesar de os sujeitos terem frisado a utilidade da imagem do *rostrum* do orador, quando estavam a realizar a tarefa da interpretação à distância. Ainda que essa mesma imagem estivesse inserida numa janela de dimensões reduzidas, o facto de os discentes, de uma forma geral, não terem notado diferenças entre esta situação e a presença física do orador na interpretação *in situ*, no âmbito deste estudo, sugere a mesma eficácia da utilização de apresentações em *powerpoint* em ambas as modalidades.

Ambas as apresentações em *powerpoint* terão servido de auxílio aos formandos-intérpretes na realização das suas tarefas. Como tal, e pelo facto de não terem notado diferenças entre a presença física do orador, no ambiente da interpretação *in situ*, e a imagem a transmitir o seu *rostrum* nas condições acima apontadas, aquando da interpretação remota, poder-se-á concluir que não terá sido a informação proveniente do canal visual a comprometer a tarefa levada a cabo na variante da interpretação remota. Em termos tecnológicos, terá sido eventualmente outro factor a causar a perda da qualidade das interpretações realizadas remotamente. A diminuição da *performance* dos sujeitos nesta modalidade estará também directamente ligada à redução da qualidade da transmissão do som, principalmente na sobreposição da voz do orador com o som das imagens animadas. Efectivamente, os formandos indicaram no questionário desta terceira experiência que notaram bastante mais interferências no elemento áudio, ao contrário do que acontecera na modalidade da interpretação *in situ*, na qual também se deu a circunstância

dessa mesma sobreposição da voz do orador com o som do vídeo de curta duração. Embora não tenham sido completamente disfuncionais na modalidade da interpretação à distância, dado que nenhum sujeito se pronunciou de forma negativa sobre a transmissão da imagem e/ou do som, parece-nos que, de uma forma geral, as condições tecnológicas terão sido melhores quando o discurso foi proferido e a respectiva interpretação efectuada *in loco*. Não obstante, terá sido provavelmente a diminuição da qualidade do som a causa a levar os formandos a apontarem, em termos gerais, uma pior dicção por parte do orador na variante da interpretação remota.

A transmissão do som na variante da interpretação à distância parece já *per se* sofrer uma perda da qualidade. Adicionalmente a transmissão do som poderá agravar-se no caso de haver diversas fontes áudio numa única apresentação em *powerpoint*, o que poderá causar a perda da qualidade do som e, conseqüentemente, de interpretações realizadas remotamente. Havendo formas de contornar os problemas tecnológicos, poder-se-á concluir que o auxílio de uma apresentação em *powerpoint* poderá ser tão de igual forma eficaz nas duas modalidades da interpretação comparadas. Particularmente neste estudo, não terão surgido dificuldades na visualização da imagem do *rostrum* do orador, inserida na própria apresentação e transmitida numa janela de dimensão reduzida.

3.4. Interpretação *in situ* ou remota – um estudo sobre as preferências dos intérpretes profissionais, baseado num inquérito

O estudo prático que passará a ser seguidamente apresentado surge na sequência das teorias abordadas no capítulo 2.3., relacionadas com os variados hábitos e costumes das diversas culturas nas suas formas de interacção e comunicação. A pertinência desta pesquisa deve-se ao facto de o processo de interpretação, nas suas mais variadas modalidades, ser simultaneamente uma forma de comunicação, como referido já em diversas passagens deste trabalho. Dada a circunstância que diversos factores de

comunicação não-verbal e de proxémica são mais relevantes em determinadas culturas do que em outras, poder-se-á, por um lado, considerar relevantes as questões se a preferência por uma determinada modalidade da interpretação, i.e., *in situ* ou remota, é influenciada por factores culturais. Por outro lado, também deveremos ter em atenção o modo como uma eventual opção preferencial poderá afectar o trabalho de todos os sujeitos que participaram nos diversos estudos experimentais, no âmbito deste trabalho de investigação. Uma vez que todos os participantes são, de uma forma geral, oriundos de uma cultura considerada *high context* que, de acordo com as teorias estudadas no capítulo 2.3., valoriza uma forma de comunicação mais envolvente, afectiva e interpessoal que aproxima mais os seus interlocutores uns dos outros, a eventual preferência pela modalidade da interpretação local poderá, de certo modo, afectar negativamente a qualidade das interpretações efectuadas à distância. Verificou-se nos estudos anteriormente efectuados com os formandos que tal não sucedeu, embora se note que tenha havido uma ligeira diminuição da qualidade nas tarefas da modalidade da interpretação remota e, *grosso modo*, os formandos tenham demonstrado uma certa preferência pela interpretação local. Contudo, estas experiências foram efectuadas com alunos-intérpretes e, como tal, a sua escassa experiência formativa poderá não ser suficiente para fornecer dados mais concretos que possam responder a essas questões, ou seja, se hábitos e formas de comunicação poderão ser, de alguma forma, influentes na realização das tarefas de interpretação. Contudo, os estudos anteriormente analisados foram igualmente levados a cabo com intérpretes profissionais, tendo não só em vista o estudo da qualidade do desempenho dos membros deste grupo, nos dois ambientes distintos da interpretação local e à distância, mas também com o objectivo de indagar se os factores culturais relativos a formas de comunicação serão influentes nas respectivas tarefas de interpretação concretizadas no âmbito desta investigação.

Em seguida, será feita a análise do estudo prático realizado com cerca de cinquenta intérpretes profissionais de diversas nacionalidades, com o objectivo de verificar se os mesmos revelam alguma preferência por uma ou outra variante da interpretação e se as respectivas opções são (ou não) afectadas por elementos de índole cultural.

3.4.1. Os materiais

Para verificar, em primeira mão, qual poderia ser eventualmente a preferência dos intérpretes profissionais por uma ou outra modalidade de interpretação, foi elaborado um inquérito em seis línguas diferentes, i.e., em Português, Espanhol, Inglês, Francês, Alemão e Italiano. Este inquérito (*vide* Anexo 20) é constituído por seis perguntas e servirá, então, de base para este estudo prático apresentado neste capítulo.

As primeiras duas perguntas são de carácter geral e referem-se, por um lado, a elementos como o sexo, a idade e a nacionalidade dos inquiridos e, por outro lado, à sua experiência profissional, i.e., há quanto tempo exercem a profissão, em que combinação de idiomas, em que cenários, nomeadamente conferências, em contexto político ou diplomático, reuniões comerciais, serviço comunitário público, etc. e em que modalidade, ou seja, *in situ*, remotamente ou em ambas as modalidades. As restantes perguntas dizem respeito a pontos de vista e opiniões dos intérpretes profissionais, relativamente às modalidades de interpretação, como por exemplo, se têm alguma preferência por uma das modalidades acima mencionadas, qual dessas duas modalidades poderá ser a mais conveniente para o exercício da profissão, quais poderão ser as vantagens e/ou as desvantagens da modalidade da interpretação remota para a prática da profissão. Por último, perguntou-se aos intérpretes profissionais se teriam a sensação de que a preferência por uma das modalidades, a interpretação *in situ* ou a interpretação remota, poderá ser eventualmente dependente de factores culturais, tendo-lhes sido solicitado para justificarem a sua resposta.

3.4.2. A metodologia

Tal como anteriormente mencionado, este inquérito foi elaborado em seis diferentes idiomas, tendo sido traduzido do Português para as línguas

Espanhola, Inglesa, Francesa, Alemã e Italiana. Posteriormente, foi colocado *online*, no servidor *limesurvey* da plataforma *Moodle* do ISCAP, i.e., na página <http://www.iscap.ipp.pt/survey/index.php?sid=16943&lang=pt>²⁷, para que os intérpretes profissionais pudessem responder ao questionário. Esta plataforma permite a visualização imediata dos resultados e, à medida que iam surgindo novas respostas, os mesmos eram automaticamente actualizados.

Após ter sido traduzido para as diversas línguas e colocado na plataforma acima indicada, o questionário foi divulgado junto de associações de intérpretes de conferências nacionais e internacionais, intérpretes profissionais e docentes de estudos de interpretação que fui conhecendo em eventos organizados no ISCAP, por exemplo, as *joinin* – Jornadas de Interpretação do ISCAP, em Novembro de 2008 e Maio de 2010 – e em outras conferências e congressos realizados noutras instituições, por exemplo, o IV Congresso da AIETI, (“Traduzir na Fronteira”), em Vigo, em Outubro de 2009; o *Congreso Internacional de Traducción e Interpretación*, (“*Hacia Nuevos Horizontes*”), em Mexicali, em Maio de 2010 e o *Second International Conference on Interpreting Quality*, em Almuñécar, em Março de 2011. Após a recolha de todos os dados, procedeu-se à análise dos mesmos. Os respectivos resultados serão apresentados, de seguida, na próxima passagem.

3.4.3. Os resultados da análise

Ao presente inquérito responderam aproximadamente cinquenta intérpretes profissionais de onze diferentes nacionalidades, sendo a maior parte pertencente ao sexo feminino (80%) – *vide* a seguinte figura 3.4.3.-1:

²⁷ Apresenta-se aqui apenas o sítio da Internet em Língua Portuguesa (Última consulta: 13/11/2012), mas cada inquérito foi submetido numa página diferente, de acordo com o idioma para o idioma para o qual fora traduzido. Desta forma, cada intérprete tinha a possibilidade de responder ao questionário na sua língua de preferência. O conteúdo do questionário é exibido no Anexo 20.

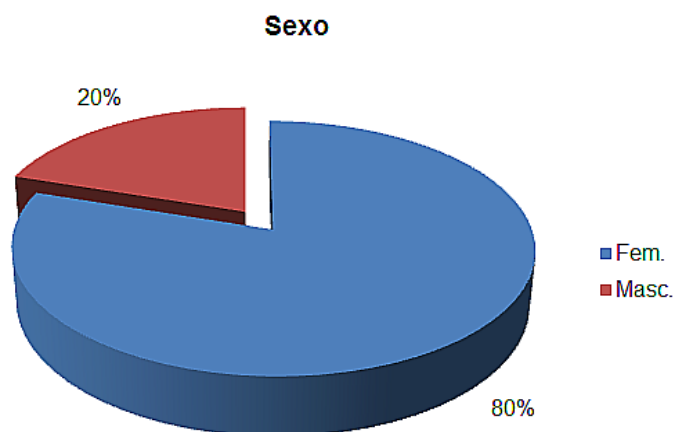


Fig. 3.4.3.-1

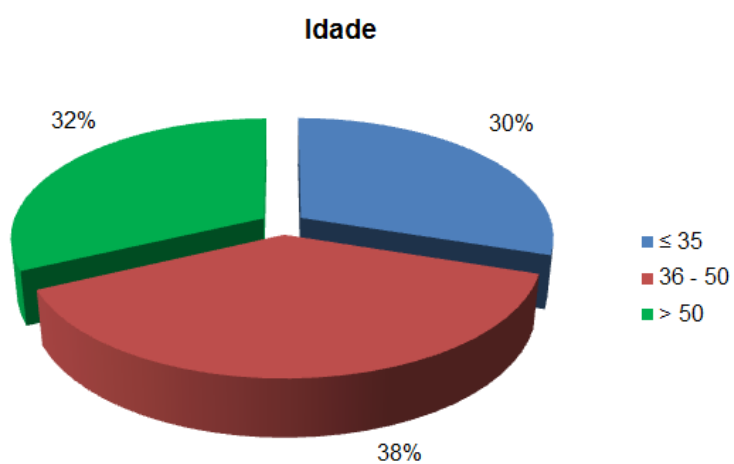


Fig. 3.4.3.-2

De acordo com a figura 3.4.3.-2, verifica-se que mais de 38% dos intérpretes se situa na faixa etária entre os 36 e 50 anos de idade; 30% dos intérpretes tem menos de 36 e 32% tem mais de 50 anos de idade.

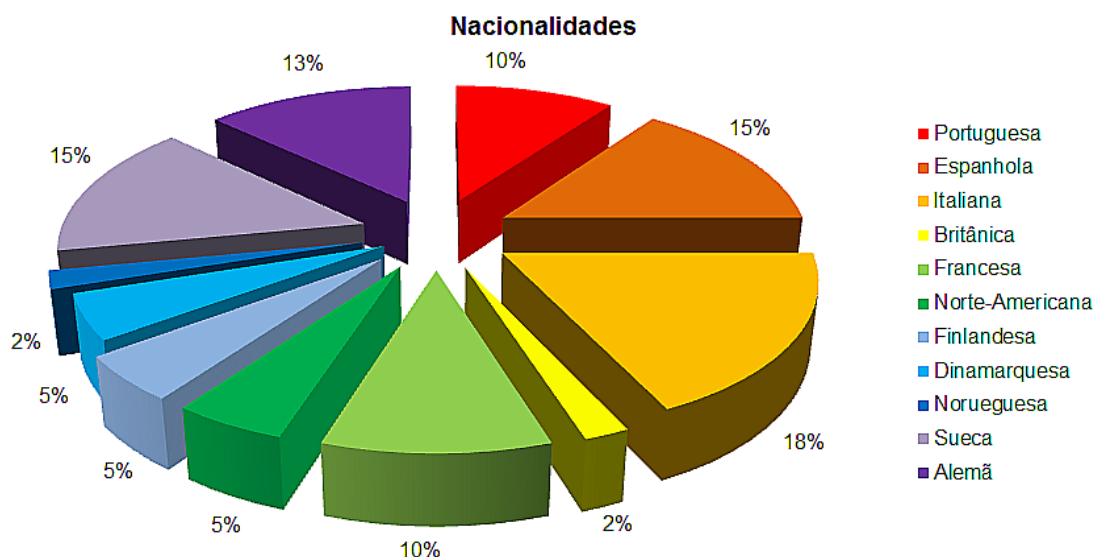




Fig. 3.4.3.-3

Em termos de representatividade de nacionalidades, conforme podemos constatar na figura 3.4.3-3, destaca-se a nacionalidade italiana (18%), seguida pelas nacionalidades espanhola e sueca, ambas com 15%. As nacionalidades dos intérpretes menos representadas (2%) são a britânica e a norueguesa.

Considerando o modelo de Katan acima apresentado e se tivermos em conta as características culturais bastante semelhante de italianos, espanhóis e portugueses, poderemos apontar que este grupo situar-se-ia num nível mais elevado, em termos de cultura *high context*. Teríamos, desta forma, este grupo com uma representatividade de 43%. No mesmo modelo de Katan surgem, seguidamente, num nível médio dos conceitos de culturas *high context/ low context* britânicos (2%), franceses (10%), norte-americanos (5%) e finlandeses²⁸ (5%). Por último, assinalam-se neste modelo, com características de culturas *low context* mais acentuadas escandinavos, i.e., dinamarqueses, noruegueses e suecos (22%) e alemães (13%). De acordo com a seguinte

²⁸ Hall não tem propriamente em conta as características culturais e de comunicação interaccional do povo finlandês. Em Katan, por exemplo, os finlandeses parecem estar incluídos nos povos da Escandinávia, mas são assinalados como “exceção”. Contudo, no seu artigo intitulado *Communication Style and Cultural Features in High/Low Context Communication Cultures: A Case Study of Finland, Japan and India*, Nishimura, Nevgi e Tella afirmam que “Finnish communication culture has long been closer to an HC culture than an LC culture. Many of the features we can still recognise in Finnish communication point in that direction. It is, however, true that Finns’ communication style may have changed, starting to resemble low context communication [...]”. Dado este facto, colocaremos os finlandeses juntamente com britânicos, franceses e norte-americanos na categoria média, no que diz respeito a características de culturas *high context/ low context*.

tabela, constata-se que a maior parte dos intérpretes que responderam ao inquérito pertencem ao primeiro grupo acima indicado, ou seja, às nacionalidades com características próprias das culturas *high context*.

Características	Nacionalidades	Percentagens
<div style="text-align: center;">  high context  low context </div>	Portuguesa	43%
	Espanhola	
	Italiana	
	Britânica	22%
	Francesa	
	Norte-Americana	
	Finlandesa	
	Dinamarquesa	35%
	Norueguesa	
	Sueca	
	Alemã	

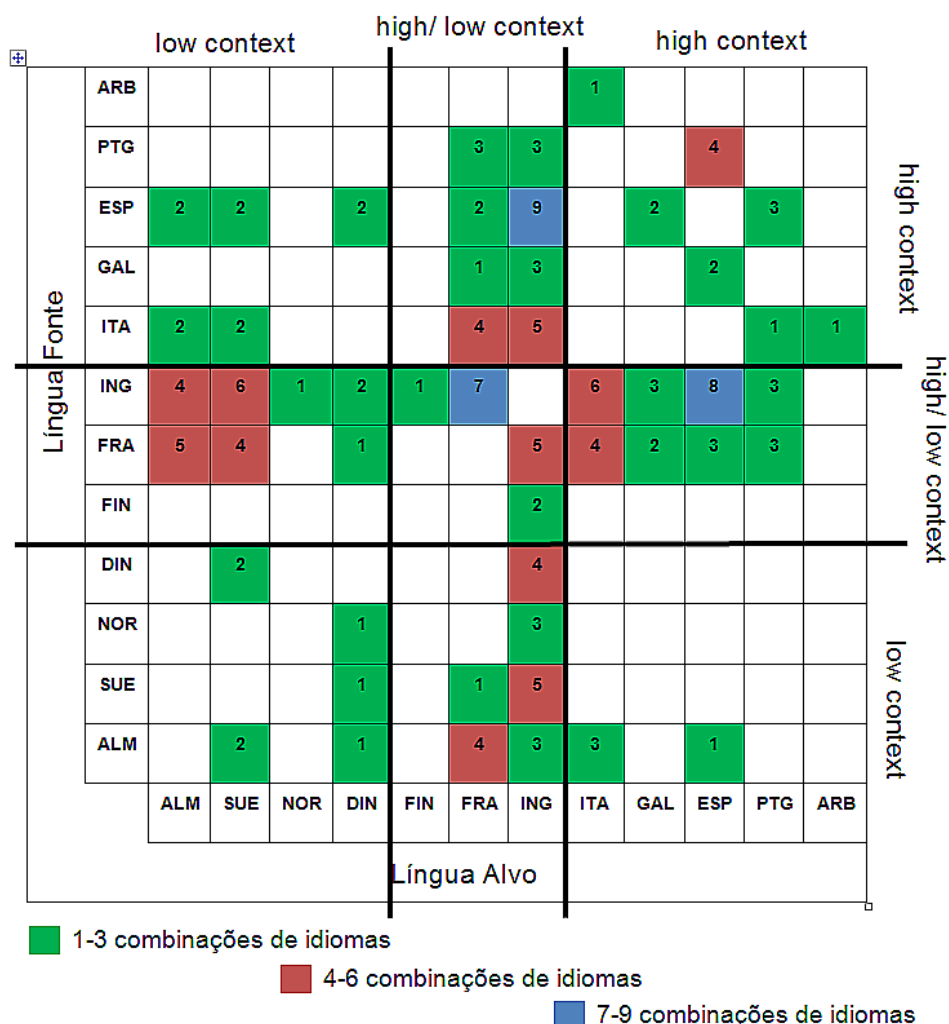
Tab. 3.4.3.-1 – A coluna do lado esquerdo ilustra as duas características das culturas, segundo os modelos de HALL e KATAN, enquanto que a coluna central situa aproximadamente as respectivas nacionalidades dos intérpretes que responderam ao presente inquérito, de acordo com as teorias apresentadas por estes dois autores. Na coluna do lado direito encontra-se a percentagem dos intérpretes, correspondente a cada um dos grupos já referidos.



Fig. 3.4.3.-4

De acordo com a figura 3.4.3.-4, podemos verificar que a maior parte dos inquiridos (38%) tem uma experiência profissional de entre onze e vinte anos. Aproximadamente 1/3 dos intérpretes trabalha na profissão há menos de dez anos, 1/4 assinala uma experiência profissional de entre vinte e um e trinta anos e apenas 7% dos intérpretes exerce a profissão há mais de trinta anos.

Relativamente aos idiomas de trabalho, constata-se que o número de línguas é superior ao número de nacionalidades dos intérpretes acima registadas. Isso deve-se ao facto de estarem incluídos, neste quadro, idiomas como o Árabe (ARB) e o Galego (GAL), conforme podemos verificar no diagrama 3.4.3.-1, onde se encontram registadas as quantidades de combinações de todas as línguas de trabalho, ou seja, as línguas fonte e as línguas alvo:



Diag. 3.4.3.-1 – Número de combinações de línguas de trabalho utilizados por parte dos intérpretes profissionais.

Neste diagrama podemos ver que a combinação de idiomas utilizados pelos intérpretes é muito variada. Numa leitura horizontal do gráfico, poderemos ver quais são as línguas fonte, e entre estas destacam-se com as respectivas combinações o Inglês (ING), o Francês (FRA), o Espanhol (ESP), o Italiano (ITA) e o Alemão (ALM). Pelo contrário, numa leitura vertical do gráfico, poder-se-á ver quais são as principais línguas alvo. Além dos cinco idiomas já anteriormente mencionados, poderemos ver que ressaltam como línguas e respectivas combinações igualmente o Sueco (SUE), o Dinamarquês (DIN) e o Português (PTG). Poder-se-á verificar estes dados ilustrados mais detalhadamente na seguinte figura:

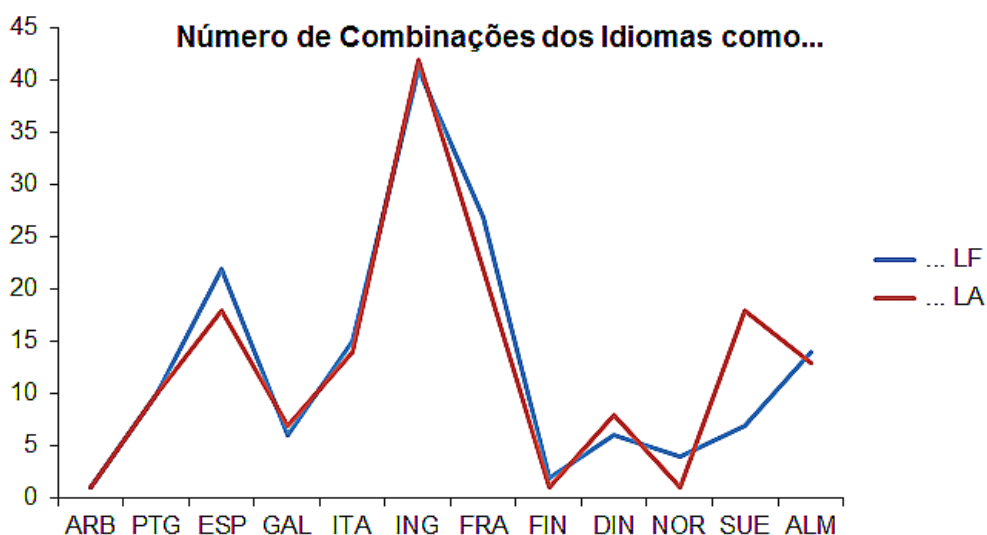


Fig. 3.4.3.-5 – Número de combinações das línguas como língua fonte (linha vermelha) e língua alvo (linha azul).

Apesar de, por exemplo no caso da Língua Portuguesa, o número registado como língua fonte ser diferente do número assinalado como língua alvo, 3 e 4 respectivamente (*vide* diagrama 3.4.3.-1), devido ao facto de haver uma combinação ITA-PTG, mas não se registar a combinação ao contrário, observamos que o número de combinação deste idioma com outras línguas, tanto na categoria de língua fonte como de língua alvo, é igual, ou seja, 10 (*vide* diagrama 3.4.3.-1 e figura 3.4.3.-5). Quanto ao número de combinações de línguas de trabalho constata-se que se destacam pares como ESP-ING (9), ING-ESP (8) e ING-FRA (7).

Verifica-se também no diagrama 3.4.3.-1 que o número das línguas fonte nem sempre corresponde necessariamente ao número de línguas alvo. Tal acontece apenas nas combinações com o Inglês e com o Árabe. Isto também se deve ao facto de que também, como já visto antes, a interpretação de uma língua A para uma língua B não se registar na direcção inversa, ou seja, dessa língua B para a língua A.

Relativamente aos diversos estilos de comunicação das diversas culturas acima abordados, verificamos que, de acordo com o diagrama 3.4.3.-1, numa grande parte das combinações de idiomas registadas o estilo de comunicação se altera; apenas uma percentagem mais reduzida das combinações de línguas se mantém dentro de estilos de comunicações semelhantes, conforme poder-se-á constatar na seguinte figura:

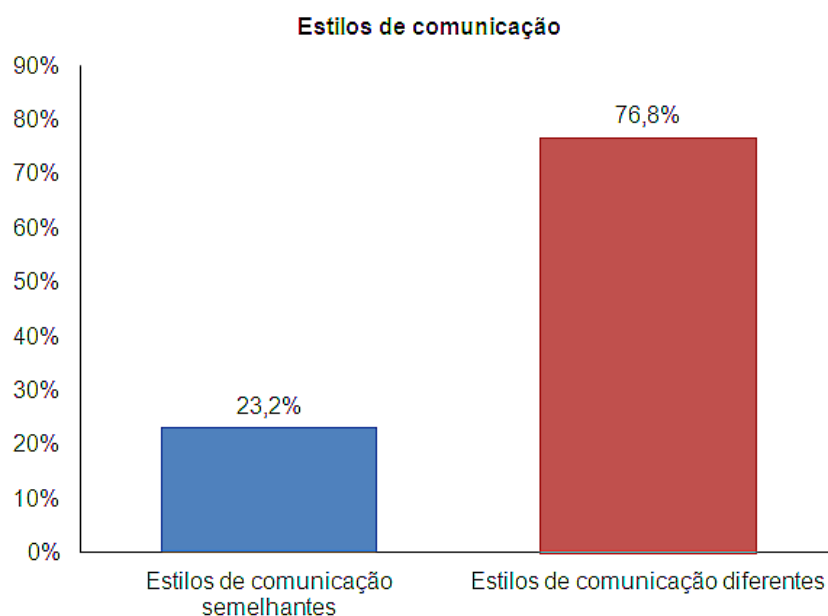


Fig. 3.4.3.-6

Dentro das culturas com estilos de comunicação semelhantes (*vide* também o diagrama 3.4.3.-1), constata-se que 14 das combinações se mantêm no âmbito *high context*, 15 no panorama *high/ low context* e apenas 7 dentro do estilo de comunicação e respectiva cultura *low context*.

Como já foi acima mencionado, verificamos que, dentro das combinações de línguas de trabalho registadas pelos inquiridos, estamos perante estilos de comunicação diferentes, de acordo com as respectivas

características culturais. Todavia, deveremos referir que, na maior parte dos casos, trata-se de alterações moderadas, ou seja, de *high context* ou *low context* para *high/ low context*, e vice-versa. Apenas uma pequena parte deste panorama corresponde a alterações de estilo mais acentuadas, i.e., de *high context* para *low context*, e vice-versa, conforme se verifica na figura 3.4.3.-7:

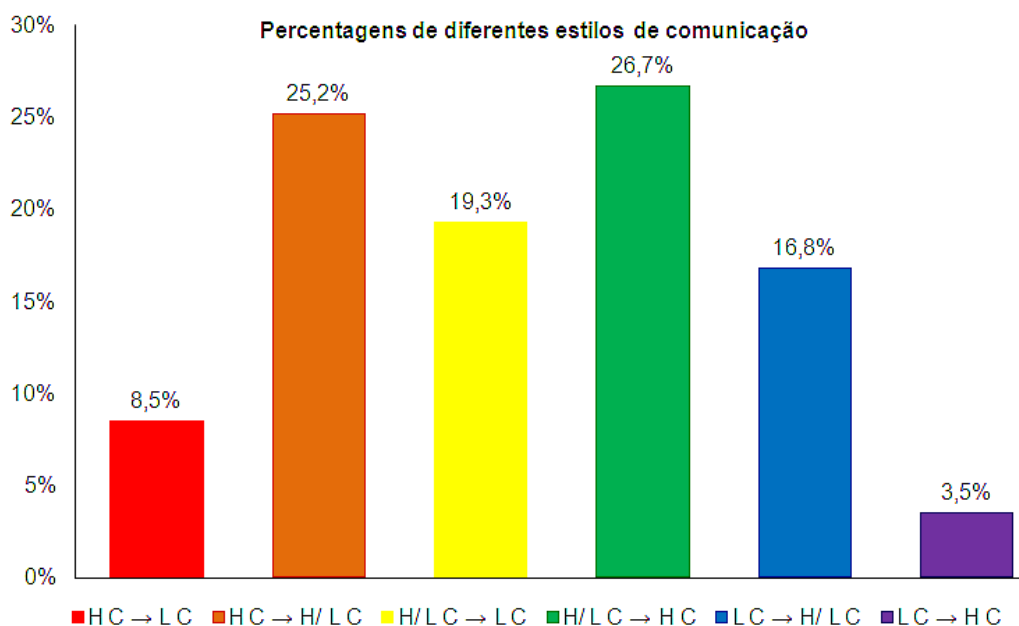


Fig. 3.4.3.-7

Isto significa que, nas já referidas combinações de idiomas de trabalho não existem, em grande parte, alterações de estilos de comunicação. Tal verifica-se apenas em pouco mais de 10% das combinações de línguas assinaladas pelos intérpretes profissionais.

Quanto aos cenários, nos quais os intérpretes profissionais actuam, poderemos ver, de acordo com a figura 3.4.3.-8, que a maior parte dos intérpretes trabalha em conferências e/ou em reuniões comerciais – 88% e 80%, respectivamente:

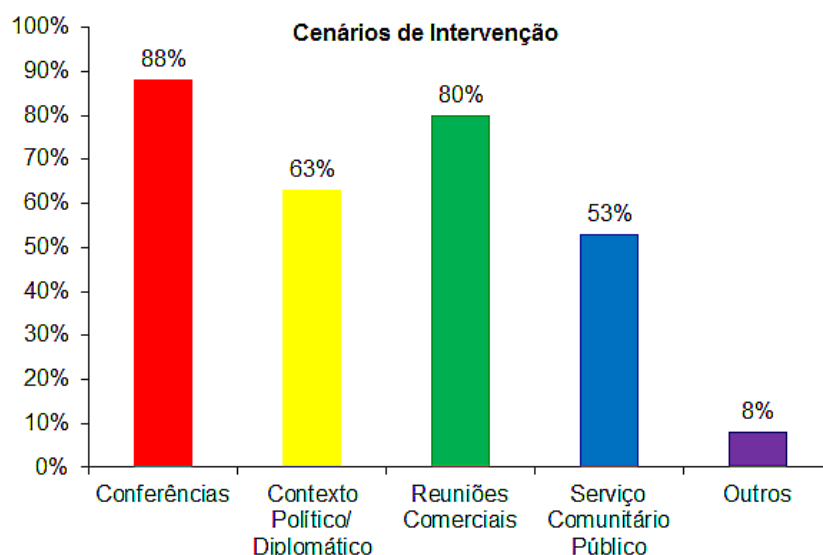


Fig. 3.4.3.-8

Verifica-se igualmente que uma parte significativa tem a sua intervenção no contexto político/ diplomático e mais de metade realiza interpretações em serviços comunitários públicos, tais como, por exemplo, nas áreas da saúde, tribunais, etc. Aproximadamente 10% dos intérpretes que responderam a este inquérito indicaram que exercem a sua actividade noutros contextos, nomeadamente na formação, no ensino e em diversos assuntos pontuais.

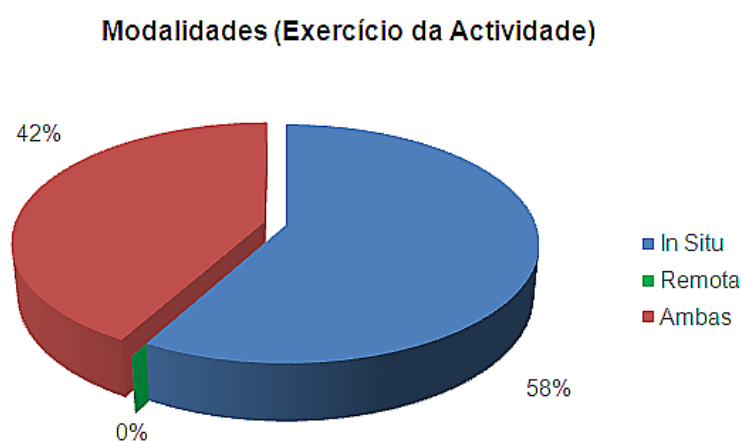


Fig. 3.4.3.-9

Tal como indicado na figura 3.4.3.-9, constata-se que nenhum dos intérpretes que responderam ao questionário trabalha exclusivamente na modalidade da interpretação remota. No entanto, mais de metade dos

intérpretes exerce a profissão somente na modalidade da interpretação *in situ*. Não obstante estes factos assinalados, verificamos que, ainda assim, mais de 40% dos intérpretes trabalha em ambas as modalidades, i.e., *in situ* e remotamente.

Estes dados não se reflectem, contudo, nos factos revelados pelas figuras 3.4.3.-10 e 3.4.3.-11, nas quais podemos constatar que a modalidade preferida e a mais adequada, na opinião destes profissionais, para o exercício da profissão da interpretação é claramente a modalidade da interpretação *in situ*:

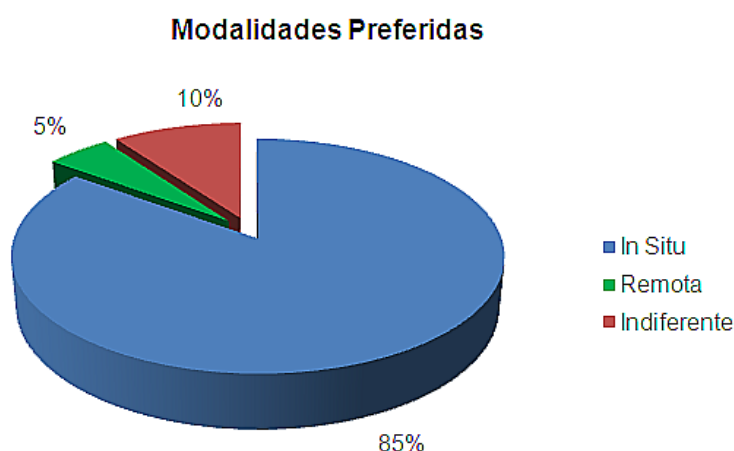


Fig. 3.4.3.-10

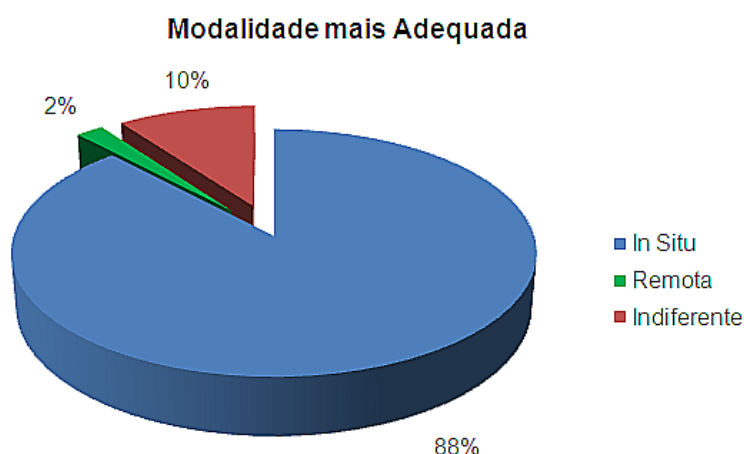


Fig. 3.4.3.-11

No entanto, e apesar de nenhum dos intérpretes actuar exclusivamente em condições da modalidade da interpretação remota verifica-se ainda em

ambas as ilustrações que uma minoria prefere e/ou considera esta forma de trabalho mais adequada para exercer a actividade profissional – 5% e 2%, respectivamente.

Os intérpretes que consideram a modalidade da interpretação remota mais adequada ou que não revelam propriamente alguma preferência por uma ou outra modalidade indicam, relativamente a essa questão, motivos principalmente que deixam transparecer o conceito de “estar distante”, como vantajoso, tal como poderemos verificar nos seguintes exemplos:

“maggiore distacco” (ITA, fem., 33)

“Distanz, Vorteile, ruhigeres Umfeld, somit mehr Konzentration” (FRA, fem., 40)

A distância em si poderá eventualmente conferir ao intérprete outra forma de estar concentrado, sentindo-se mais confortável num ambiente mais tranquilo e silencioso. Neste sentido, constata-se em uma das respostas dadas que, embora a intérprete refere nunca ter trabalhado numa situação de interpretação remota, esta modalidade poderá eventualmente ser também vantajosa, pois poderá eliminar factores de distração que possam ocorrer na modalidade da interpretação *in situ*:

“En la interpretación remota [...] a la vez se eliminarían muchos ruidos ambiente y otros factores que puedan distraer al intérprete” (ESP, fem., 27)²⁹

Também as seguintes respostas que não revelam uma opinião mais concreta em relação à questão sobre o facto dos intérpretes profissionais acharem uma ou outra modalidade ser mais adequada para o exercício da profissão:

“sono entrambe valide” (ITA, fem., 38)

“Se si vede e si sente bene il relatore, la distanza non conta” (ITA, masc., 57)

“depende do gosto e da formação do intérprete” (PTG, fem., 65)

²⁹ Contudo, é de salientar que determinados ruídos externos também poderão surgir na modalidade da interpretação remota e estes factores revelam claramente uma perspectiva a favor da interpretação *in situ*, tal como referido no seguinte ponto de vista: “Ausencia de ‘ruidos’ presentes en la interpretación remota – averías de los equipos, cobertura de móviles, conexión a Internet, etc. (ESP, fem., 28).

Nestes casos, não existe nenhum argumento plausível e objectivo que possa favorecer uma determinada posição com respeito à adequação de uma ou outra modalidade da interpretação, uma vez que estamos perante pontos de vista com características mais subjectivas.

Todavia, conforme podemos ver nas figuras 3.4.3.-10 e 3.4.3.-11, e conforme já foi mencionada anteriormente, mais de 80% dos intérpretes profissionais, em ambos os casos, têm preferência pela modalidade da interpretação *in situ* e/ou são da opinião que esta mesma modalidade é a mais adequada para o exercício da profissão. De uma forma geral, verifica-se que os motivos alegados pelos intérpretes profissionais reflectem, na maior parte das vezes, os aspectos apresentados e analisados no capítulo 2.2., tal como poderemos ver na seguinte figura:

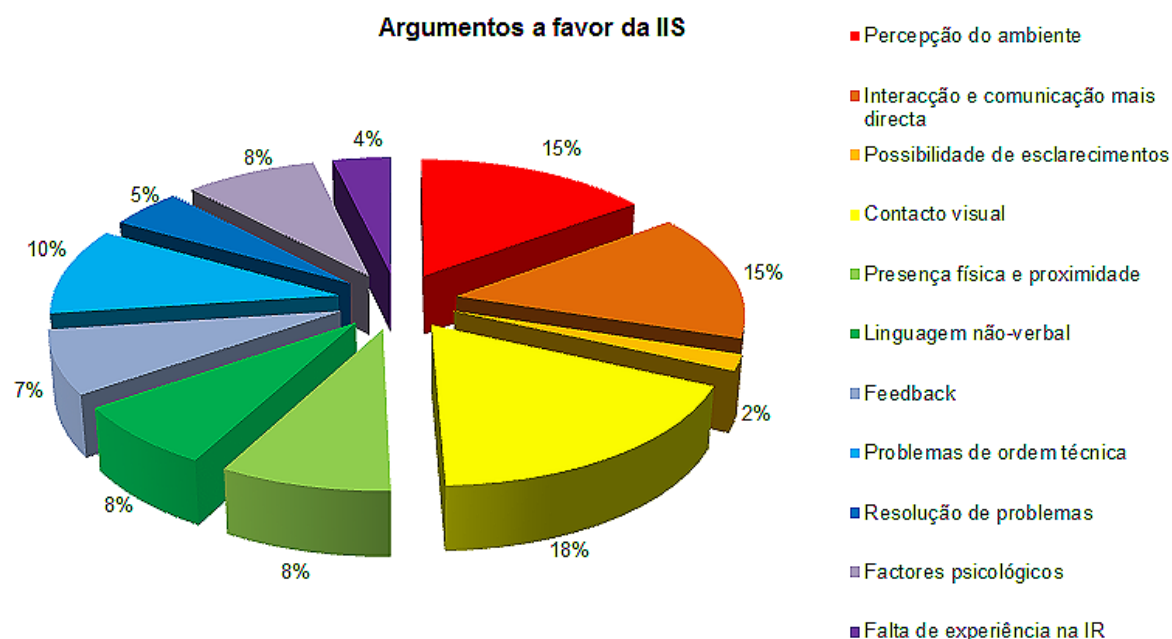


Fig. 3.4.3.-12

De acordo com este gráfico, constata-se que os principais factores estão relacionados com uma participação mais directa e mais activa por parte do intérprete no seu campo de intervenção. Na modalidade da interpretação *in situ*, o principal factor indicado diz respeito ao contacto visual (18%) que os intérpretes têm dos participantes numa determinada situação em que intervêm:

“interpréter sans voir c'est comme danser sans musique” (FRA, fem., 56)

Este é, então, o principal argumento apresentado, até porque muitas vezes nas situações nas quais é garantido o contacto visual mais directo, o intérprete tem a possibilidade de visualizar aquilo que pretende, sem estar dependente de um monitor ou uma tela:

“you can look at whatever you want, the chair, the speaker etc.” (SUE, fem., 61)

Outros factores bastante relevantes referidos nas respostas dos intérpretes que consideram a modalidade da interpretação *in situ* mais adequada e que estão relacionados com o argumento anteriormente referido são a percepção mais ampla e mais completa do ambiente da conferência e a interacção e comunicação mais directa com oradores e/ou com os organizadores, antes ou depois de uma determinada reunião ou conferência, e com os demais participantes do evento, onde hajam estas condições de trabalho. A percentagem de ambos os aspectos perfaz uma totalidade de 30% das respostas dadas pelos inquiridos. Além disso, em 2% das respostas é salientado o facto de que na interpretação *in situ* existe igualmente a possibilidade de pedir esclarecimentos aos intervenientes.

Também a sensação da presença física e de uma proximidade com os oradores, delegados, organizadores, etc. (8%) são outros factores acima ilustrados na figura 3.4.3.-12 que estão igualmente relacionados com a comunicação e intervenção mais directa dos intérpretes. Verifica-se igualmente no gráfico que outros elementos com uma percentagem muito idêntica e que têm directamente a ver com a presença física e a proximidade do intérprete são uma melhor captação de elementos não-verbais e o feedback que os intérpretes têm dos intervenientes de um determinado evento onde realizam as suas tarefas de interpretação – 8% e 7% respectivamente. Vejamos alguns exemplos de respostas que focam todos estes aspectos:

“The screen shows only part of the surrounding people, [it] does not show what is happening, [and it] does not show you the size and type of meeting” (NOR, fem., 56)

“Interaktion mit Teilnehmerinnen, Referentinnen, Auftraggebern möglich” (ALM, masc., 30)

“se pude hablar con los oradores antes del evento” (ESP, masc., 48)

“me da más seguridad tener cerca a las personas entre las cuales estoy interpretando, veo sus gestos, sus reacciones, en algún caso puedo pedir aclaraciones, etc.” (ESP, fem., 27)

“Sitzt der Konferenzdolmetscher mit im Raum, kann er non-verbale Elemente der Kommunikation besser nutzen” (ALM, fem., 49)

“si può leggere meglio il linguaggio non verbale” (ITA, fem., 34)

Uma outra perspetiva de importância considerável está relacionada com aspectos de ordem tecnológica que eventualmente podem surgir na interpretação remota. Sendo assim, regista-se uma parte considerável (10%) das respostas dadas neste sentido pelos intérpretes profissionais tornam evidente o ponto de vista que favorece a interpretação *in situ* como a modalidade preferida e mais adequada para o exercício da profissão. Contudo, em apenas algumas respostas (5%) é referida a possibilidade de resolução de problemas:

“Too many possible problems with remote” (SUE, fem., 62)

“Si hay problemas técnicos, hay más apoyo logístico para solucionarlos” (ESP, fem., 42)

“Ease of interaction with technicians and avoidance of technical problems” (UK, masc., 45)

De acordo com a figura 3.4.3.-12, podemos ainda verificar que 8% das respostas dizem respeito a factores de ordem psicológica e/ou ergonómica muitas vezes sentidos na interpretação remota (4%). Nelas são referidos elementos como por exemplo uma melhor concentração na interpretação *in situ*, nesta modalidade os participantes e intervenientes de um determinado evento apercebem-se melhor da presença física do intérprete e não o deixa parecer um “interveniente mecânico”, a interpretação *in situ* também não causa sensações de isolamento e alienação, como por vezes pode eventualmente acontecer na interpretação remota, etc.:

“fattore psicologico” (ITA, fem., 41)

“Dolmetscher werden ohnehin kaum wahrgenommen. Bei örtlicher Distanz erscheinen sie noch mehr als ‘Maschinen’.” (ALM, fem., 55)

“se evita el estrés del intérprete como consecuencia de su aislamiento en las situaciones de remote” (ESP, masc., 48)

“Dieser Dolmetschmodus ist auf Dauer weniger anstrengend und die Konzentration bleibt konstant auf akzeptablen Niveau.” (ALM, fem., 49)

Poderemos ainda, por último, referir que os intérpretes consideram a interpretação *in situ* mais adequada, pois em algumas respostas (4%) é referido que não tem qualquer experiência com a interpretação remota e/ou que a interpretação *in situ* é a modalidade à qual os intérpretes já estão habituados a trabalhar.

Neste inquérito os intérpretes profissionais foram igualmente questionados relativamente à sua perspectiva com respeito às vantagens e desvantagens da interpretação remota. Visto que mais de 80% dos inquiridos preferem exercer a sua profissão *in situ* e esta modalidade da interpretação ser para eles ao mesmo tempo a mais adequada, é natural os intérpretes indicarem mais desvantagens com respeito à modalidade da interpretação remota, conforme podemos ver na figura 3.4.3.-13:

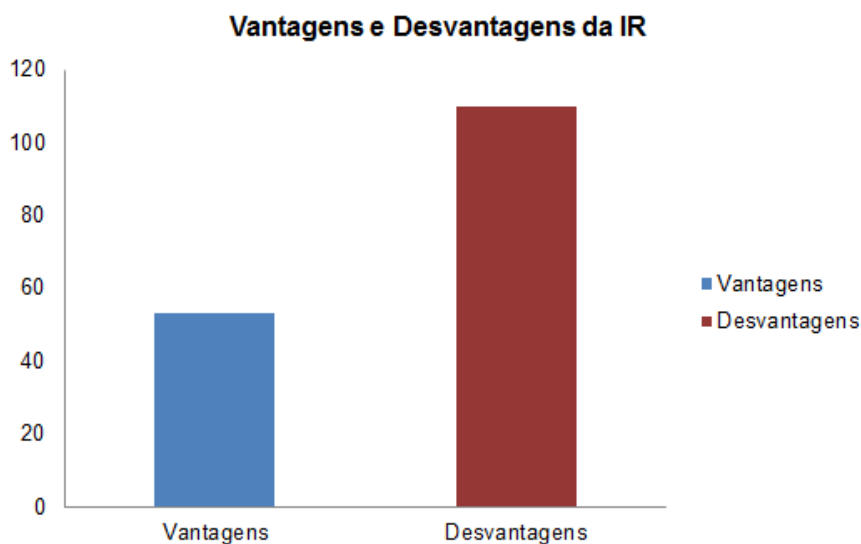


Fig. 3.4.3.-13

De acordo com este gráfico, é de salientar o facto de terem sido registadas pelos intérpretes mais do dobro do número de desvantagens do que vantagens. Todavia, embora seja indiferente apenas para poucos intérpretes a modalidade em que realizam as suas tarefas de interpretação, regista-se nas

respostas uma quantidade razoável de vantagens, como podemos constatar na figura 3.4.3.-14:

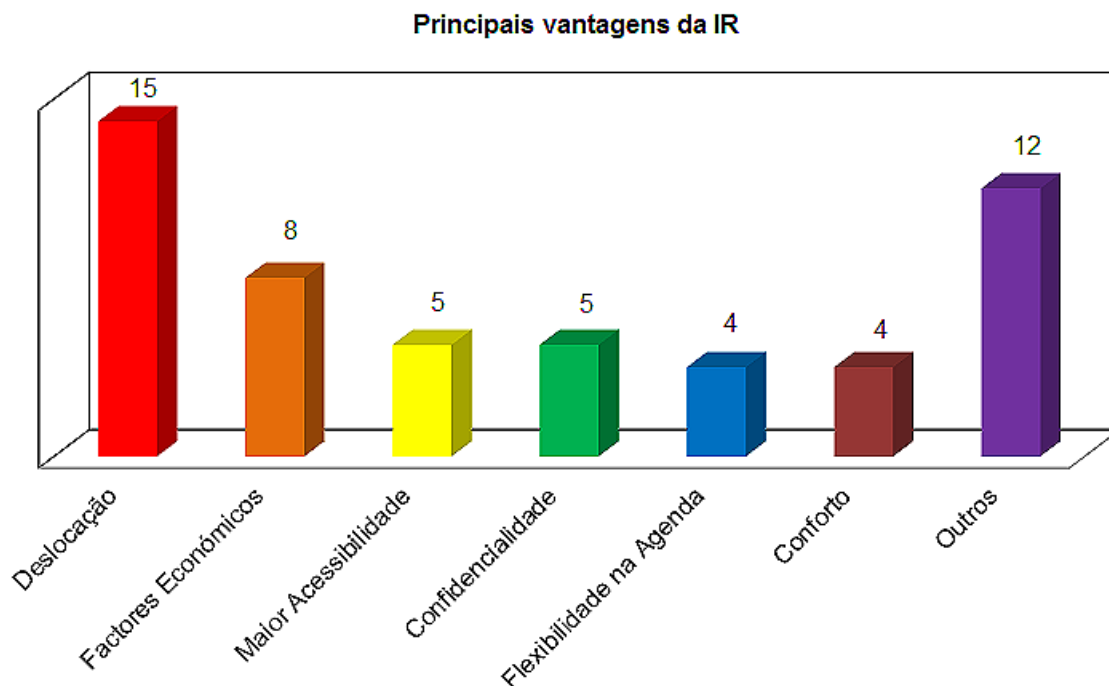


Fig. 3.4.3.-14

Como principal vantagem é indicado o facto de não haver a necessidade de os intérpretes se deslocarem e, como tal, também não perderem tempo com este factor. Como tal, e em consequência disso, outra vantagem indicada está relacionada com factores económicos, i.e., a redução de custos, principalmente para clientes e organizadores de eventos, nos quais existe a possibilidade do recurso à modalidade da interpretação remota.

Em relação à interpretação remota, segue-se na lista das vantagens a possibilidade de haver uma maior acessibilidade geográfica aos serviços de interpretação, por um lado, por oradores que eventualmente não tenham a possibilidade de se deslocar e, por outro lado, por utilizadores cujo idioma não esteja a ser utilizado como língua de trabalho numa determinada conferência que esteja a decorrer.

Outra vantagem registada pelos intérpretes diz respeito à confidencialidade e à discreção dos intérpretes ao realizarem as suas tarefas de interpretação remotamente. Isto aplicar-se-á a determinados contextos e situações, como por exemplo no âmbito jurídico ou medicinal, em que podem

surgir situações constrangedoras tanto para os intérpretes como para os utilizadores dos serviços de interpretação.

Como vantagem foram ainda indicados aspectos como a flexibilidade da agenda e o conforto nestas condições de trabalho, pois com distâncias menos curtas a percorrer, em termos de deslocação, com menos tempo perdido nessas mesmas deslocações e com a possibilidade de trabalhar a partir da própria casa, o intérprete poderá tirar partido de todas as vantagens de uma agenda menos agitada e de ambientes mais confortáveis para exercer a sua profissão.

Além destas, foram ainda mencionados como vantagens da modalidade da interpretação remota outros aspectos como a possibilidade de haver uma melhor concentração, também devido à eliminação de elementos externos que eventualmente possam distrair o intérprete; o facto de disciplinar a postura dos participantes; a possibilidade de efectuar consultas de material online; uma eventual alternativa e oportunidade de inserção na carreira profissional; factores ecológicos, pois possivelmente evita-se a impressão desnecessária de todo o material em papel e, por último, uma nova linha de investigação na área científica dos estudos da interpretação.

Conforme já foi acima referido e, de acordo com a figura 3.4.3.-13, foi indicada pelos intérpretes profissionais, no âmbito deste inquérito, uma quantidade muito mais substancial de desvantagens do que vantagens, no que diz respeito à modalidade da interpretação remota. Vejamos, na seguinte figura, quais são, então, as principais desvantagens apontadas pelos inquiridos:

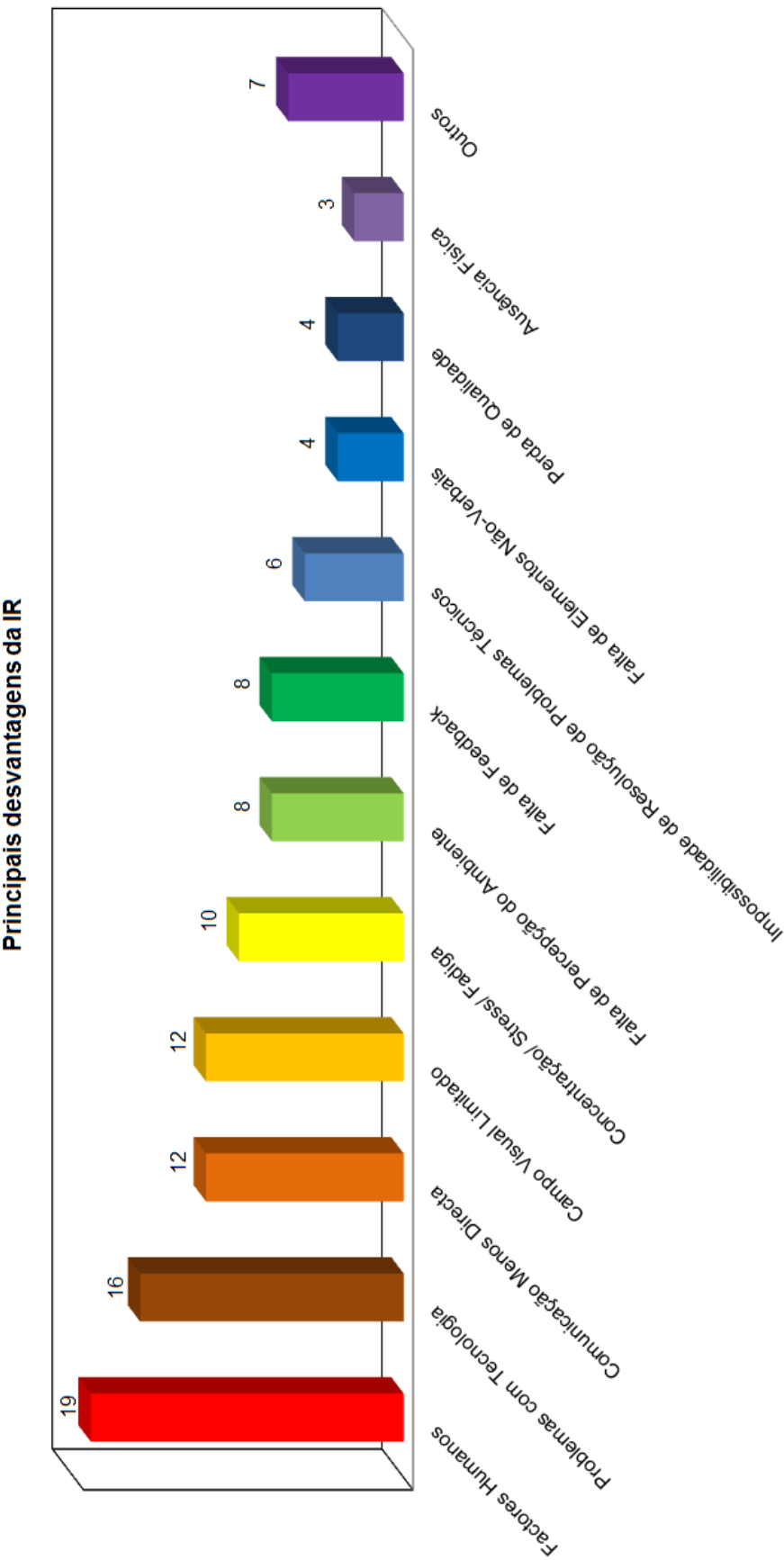


Fig. 3.4.3.-15

No que diz respeito às desvantagens indicadas pelos intérpretes profissionais, constatamos que muitos aspectos aqui referidos já foram abordados na questão acerca dos argumentos a favor da opção pela modalidade da interpretação *in situ* como preferida e mais adequada para o exercício da profissão. Apesar dos intérpretes profissionais terem indicado na questão anterior como argumentos principais a favor da interpretação *in situ* factores como a forma de comunicação e o contacto visual mais directos e uma melhor percepção do ambiente de determinado evento, nesta modalidade de interpretação, constatamos que a principal desvantagem da interpretação remota diz respeito a factores humanos, i.e., os intérpretes sentem uma maior alienação e um isolamento mais acentuado; têm a sensação que, como já anteriormente referido, os participantes numa determinada conferência tenham uma menor percepção da presença física dos intérpretes e os vejam apenas como “máquinas”, o que causa igualmente uma enorme falta de motivação.

Outra desvantagem que se destaca em relação ao exercício da profissão em condições da modalidade da interpretação remota é o facto de ainda existirem demasiados problemas técnicos. Alguns intérpretes referem aqui perdas na qualidade da imagem e do som, mas na maior parte das respostas é sublinhada, em relação à tecnologia, a falta de uma standardização definida de meios tecnológicos e daí podem surgir demasiados riscos devido à utilização inadequada desses mesmos meios.

Algumas das desvantagens da interpretação remota, indicadas na figura 3.4.3.-15, foram apontadas anteriormente, como já mencionado, na questão dos factores a favor da interpretação *in situ*. Estes mesmos elementos que dizem respeito à interacção com os diversos participantes e intervenientes num determinado evento, i.e., uma comunicação menos directa, a limitação do campo visual, a falta de percepção do ambiente geral de um determinado evento, a falta de feedback e de elementos não-verbais – e isto também devido à ausência física do espaço onde decorrem os eventos a serem interpretados – surgem agora aqui numa perspectiva menos positiva relativamente à modalidade da interpretação remota.

Também factores como níveis de *stress* e de fadiga mais elevados e a diminuição da concentração pelo facto de estarem demasiado tempo em frente

a um monitor é algo referido pelos intérpretes que em pouco ou nada ajuda a realizar remotamente as tarefas da interpretação.

Outro factor a desfavorecer a modalidade da interpretação remota no ponto de vista dos inquiridos é a impossibilidade completa ou atempada de dar uma resposta a problemas técnicos que possam surgir. Além disso, alguns intérpretes consideram que poderá haver no âmbito desta modalidade uma perda da qualidade das interpretações, o que poderá ser uma consequência de todos os factores acima apontados.

Para além de todos estes elementos indicados como desvantagens com respeito à modalidade da interpretação remota, os intérpretes profissionais que responderam ao inquérito apontam ainda outros factores como o facto de não haver a necessidade de terem de se deslocar³⁰; terem que estar permanentemente disponíveis e interromper outras tarefas para atenderem num determinado momento uma eventual chamada para a realização de uma interpretação, como por exemplo pode acontecer nos serviços *Babelverse*; factores económicos, pois uma redução nas despesas *per diem* com intérpretes remotos significa automaticamente uma remuneração dos intérpretes; o facto de poder haver uma maior concorrência pelo facto de poder haver intérpretes que estejam disponíveis para realizarem interpretações nestas condições, i.e., remotamente e a um nível de custos menos elevado e haver preferência dos organizadores de conferências a preferirem a contratação desses profissionais e, por último, o facto de nestas condições o intérprete estar apenas dependente de auscultadores e um ecrã para realizar o seu trabalho.

No que diz respeito à última questão colocada aos intérpretes profissionais, i.e., se consideram que a preferência por uma ou outra modalidade de interpretação é dependente de factores culturais, constata-se que, conforme ilustrado na figura 3.4.3.-16, apenas 20% dos inquiridos afirmam que tal opção depende de factores culturais:

³⁰ Vimos anteriormente que este aspecto foi sublinhado como vantagem principal com respeito ao exercício da profissão nas condições da interpretação remota. Todavia, este factor pode ser desmotivante para aqueles profissionais que consideram o mesmo como parte integrante e como elemento de realização profissional no dia-a-dia do intérprete.

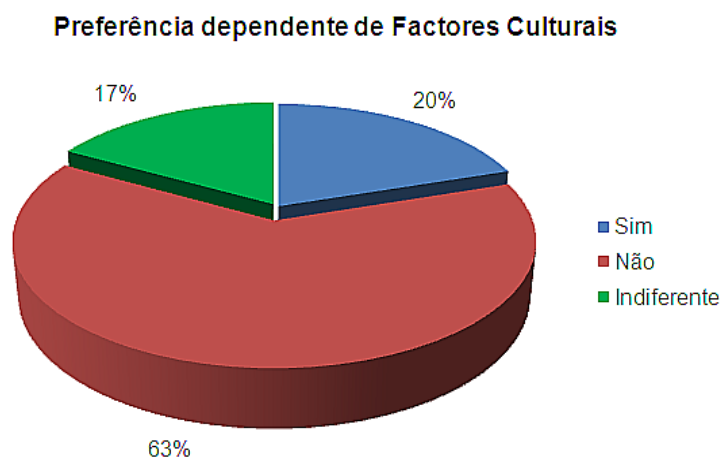


Fig. 3.4.3.-16

Os intérpretes que defendem este ponto de vista justificam-no de várias formas. Por um lado, podemos verificar em algumas respostas uma proximidade às perspectivas e aos pontos de vista defendidos, por exemplo, por Hall e Katan, no que diz respeito a comportamentos e formas de comunicação interaccional:

“Creo que los españoles (y en general los latinos) pertenecemos a una cultura de trato cercano, de proximidad física, por lo que para algunas personas la interpretación remota puede generar desconfianza” (ESP, fem., 27)

“Kommunikationsnormen (Verhaltensnormen) sind kulturspezifisch” (ALM, masc., 30)

“Mastering the body language of the speakers and the importance of ‘in between the lines’ that offer additional information” (USA, masc., 40)

“Il contatto umano continua ad avere una sua rilevanza” (ITA, fem., 41)

Constata-se, contudo, na seguinte resposta uma opção por uma das modalidades da interpretação, não do ponto de vista do intérprete, mas sim da perspectiva do utilizador dos serviços de interpretação. Nesta situação, i.e., no âmbito da interpretação de serviços médicos, o constrangimento que emana de todo este contexto pode ser influenciado por padrões comportamentais e socioculturais. Neste caso, o doente poderá eventualmente preferir a modalidade da interpretação remota, para não se incomodar com a presença física de um intérprete:

“nur in manchen Settings: medizinisch-therapeutisch kann ein Schamgefühl des Patienten/der Patientin bewirken, dass sie sich nicht noch mit der Präsenz eines Dolmetschers/einer Dolmetscherin auseinandersetzen möchte” (ALM, fem., 51)

Regista-se ainda uma outra perspectiva, na qual é expressamente afirmado que a preferência por uma ou outra modalidade de interpretação é realmente dependente de factores culturais, mas que, além disso, envolve também outros elementos relevantes, tais como, por exemplo, formas de encarar e lidar com as novas tecnologias – nos capítulos 2.4. e 2.5. foram abordadas, de uma forma mais pormenorizada, essas questões:

“For me it depends on personal culture and familiarity with new technologies” (UK, masc., 45)

Conforme podemos ainda verificar também na figura 3.4.3.-16, existe uma percentagem dos intérpretes profissionais que responderam ao inquérito (17%) que não tem uma opinião claramente definida sobre esta questão. Todavia, numa resposta apresentada para justificar o respectivo ponto de vista nota-se que a preferência por uma ou outra modalidade é influenciada por factores culturais,

“La cultura condiciona como nos comunicamos con el mundo que nos rodea y por lo tanto, los patrones a los que nos hemos acostumbrado. Es probable que personas que procedan de culturas denominadas ‘cercanas’, prefieran una interpretación presencial.” (ESP, fem., 28)

Por outro lado, no entanto, verificamos em diversas opiniões manifestadas que essa mesma preferência não tem qualquer interligação com factores culturais, embora os intérpretes, como já foi referido, não tenham uma perspectiva clara sobre o facto da opção por uma determinada modalidade ser marcada pela cultura de cada indivíduo, como se constata, por exemplo, nas seguintes opiniões:

“I don’t think it has anything to do with culture” (SUE, fem., 34)

“I problemi che affronta l’interprete sono altri, non la distanza” (ITA, masc., 57)

“dipende dalle esigenze del datore di lavoro/ dalle tecnologia a disposizione” (ITA, fem., 34)

“O que referi é *culturally free*, não é influenciado por questões culturais” (PTG, masc., 30)

Constata-se que nestas últimas opiniões a preferência pela interpretação *in situ* ou pela interpretação remota não depende de factores culturais, o que, efectivamente, vem ao encontro dos pontos de vista manifestados na restante maioria das afirmações, ou seja, de aproximadamente 2/3 dos intérpretes que responderam a este questionário. Vejamos alguns exemplos de motivos alegados, nos quais os intérpretes não têm uma visão clara e definida sobre que razões culturais tal opção e/ou preferência possa depender:

“I don’t see which cultural factors it might depend on?” (DIN, fem., 31)

“Pourquoi les inconvénients cités dessus seraient-ils dûs à une culture spécifique?” (SUE, fem., 46)

Em outras opiniões, verificamos que a preferência por uma ou outra modalidade não depende claramente de elementos de índole cultural, mas sim de razões económicas e/ou técnicas:

“la seule raison qui explique la volonté de promouvoir l'interprétation à distance est la volonté de faire des économies” (FRA, fem., 56)

“Think it is usually a business choice rather than a personal choice” (FIN, fem., 46)

“depende de factores económicos e dos meios técnicos disponíveis” (PTG, fem., 47)

“raisons technico-pratiques” (FRA, masc., 54)

“the feeling of presence is common for all human beings” (SUE, fem., 47)

Outras perspectivas demonstram que a importância de elementos não-verbais e a factores psicológicos como a sensação de presença são importantes e comuns em todas as culturas:

“Soweit ich das beurteilen kann, sind non-verbale Elemente für jeden Kulturkreis in der Kommunikation wichtig” (ALM, fem., 49)

“the feeling of presence is common for all human beings” (SUE, fem., 47)

Registam-se também respostas que a opção pela interpretação *in situ* ou pela interpretação remota depende antes das características e gostos de cada indivíduo e, por isso, essa escolha não é dependente de elementos de índole cultural:

“Depende de la persona individual” (ESP, fem., 28)

“penso sia solo un problema caratteriale dell'interprete” (ITA, fem., 38)

Por último, constatamos que a opção pelas modalidades em questão não dependem de factores culturais, mas sim de outros factores que revelam uma atitude menos favorável com respeito à interpretação remota.

“Depende de factores de apoyo que te da la experiencia y que faltarían en una interpretación remota” (ESP, fem., 42)

“Creo que tiene que ver con la abundancia de factores que interfieren en la interpretación remota, mayor con respecto a la *in situ*, no por cuestiones culturales” (ESP, fem., 32)

3.4.4. Conclusão

No que concerne à análise deste estudo prático sobre as preferências dos intérpretes profissionais pela modalidade da interpretação *in situ* ou pela variante da interpretação remota, dever-se-á salientar os seguintes aspectos: constatou-se nesta mesma análise e na linha de pensamento das teorias abordadas no capítulo 2.3. que as diferentes culturas seguem diferentes padrões e hábitos da comunicação interaccional. Além disso, o recurso a elementos não-verbais e a ligação destes com a linguagem verbal é algo mais acentuado e significativo numas determinadas culturas do que em outras. Como já anteriormente referido, muitas vezes a tecnologia a que se recorre necessariamente no processo comunicacional da interpretação remota não deixa transparecer esses mesmos elementos não-verbais – além de outros factores que poderão comprometer o desempenho dos intérpretes, que foram

discutidos, ao longo desta investigação. Contudo, de acordo com Hall (1981), as culturas não estão sujeitas a um estanque; elas evoluem e, com elas, o ser humano, enquanto ser cultural.

O estudo apresentado neste capítulo não nos dá indicações exactas sobre o facto de que determinadas culturas preferem uma ou outra modalidade de interpretação, i.e., a interpretação *in situ* ou a interpretação remota – constata-se, aliás, que uma maioria significativa, i.e., mais de 80% dos intérpretes profissionais que responderam ao inquérito acima descrito não só preferem a modalidade da interpretação *in situ*, como também defendem o ponto de vista que esta será a forma de trabalho *par excellence*. No entanto, verificou-se que mais de 40% dos intérpretes exerce a profissão no âmbito da modalidade da interpretação remota, o que poderá ser um sinal da própria evolução do indivíduo como ser cultural, das sociedades, em que cada membro está inserido, e dos meios tecnológicos de que se servem nesta era digital.

Para além de não termos indícios plausíveis e concretos sobre o facto de determinadas culturas preferirem uma ou outra modalidade de interpretação, não poderemos igualmente concluir que a opção por uma ou outra modalidade é dependente de factores culturais. Aliás, aproximadamente 2/3 dos inquiridos consideram precisamente que a preferência por estes dois métodos de trabalho não depende de factores culturais. Dependerá antes, por um lado, de factores externos, como por exemplo recursos financeiros ou meios tecnológicos modernos e altamente desenvolvidos à disposição como ferramentas de comunicação nos diversos cenários onde se realizam as interpretações. Por outro lado, a opção pela interpretação *in situ* ou pela interpretação remota poderá também depender de factores internos, ou seja, de elementos individuais relativamente à forma de encarar, por exemplo, a utilização desses mesmos meios tecnológicos como ferramentas de trabalho, ou a maneira individual de lidar com conceitos de “imersão” e “presença” dentro de espaços virtuais, factores estes que foram abordados no capítulo 2.5.

Particularmente para o objecto deste estudo dever-se-á, por último, referir o seguinte: todos os sujeitos que participaram nas diversas experiências deste trabalho de investigação são oriundos de culturas consideradas *high-context*. Isto significa que, por sua vez, de acordo com as teorias estudadas no capítulo 2.3., poder-se-ia partir do princípio que tanto os formandos, como os

membros do grupo dos intérpretes profissionais poderiam valorizar formas de comunicação e interacção que dão maior importância a factores como o afecto, a envolvimento, a proximidade, etc. Estas características seriam mais próprias da modalidade da interpretação *in situ*. Face a estas considerações e, uma vez que o acto da interpretação é um processo de comunicação, estes elementos poderiam comprometer *per se* as tarefas da interpretação remota. Contudo, isto foi algo que, por fim, não se comprovou nos estudos experimentais realizados com os formandos e, como veremos mais adiante, nas experiências concretizadas com os intérpretes profissionais – em todas as experiências em que foi comparada a qualidade das interpretações efectuadas nas variantes da interpretação *in situ* e remota não foram assinaladas discrepâncias relevantes e significativas.

3.5. As experiências com os intérpretes profissionais (Estudos 4 e 5)

Como já referido ao longo deste trabalho, os estudos efectuados com os estudantes-intérpretes do Curso de Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas, de três anos lectivos diferentes, foram igualmente realizados com um grupo de intérpretes profissionais. O objectivo será, em primeiro lugar, estabelecer igualmente termos de comparação entre o comportamento e desempenho observados, aquando da realização de tarefas de interpretação nas modalidades da interpretação *in situ* e da interpretação remota. Para tal, foram utilizados os mesmos materiais de base, ou seja, os mesmos discursos proferidos aquando da realização dos estudos levados a cabo com os formandos, tendo sempre em vista a comparação das duas variantes da interpretação. Posteriormente, esta parte do trabalho servirá igualmente, para compararmos, em termos de qualidade, o trabalho dos intérpretes em formação com as tarefas realizadas pelos intérpretes com uma experiência profissional já bastante considerável.

No entanto, como se tornou bastante difícil reunir um grupo com um número significativo de intérpretes profissionais e seguir exactamente a mesma

logística de divisão de participantes por cada uma das sessões ministradas com os formandos-intérpretes, foram adoptadas as seguintes estratégias:

a) na primeira experiência com os estudantes-intérpretes, ou seja, a comparação das interpretações realizadas nos dois ambientes distintos, os trabalhos foram efectuados com dois grupos de seis alunos, tendo uns realizado as tarefas no ambiente da interpretação *in situ* e os restantes membros do outro grupo trabalhado em condições da interpretação à distância. No entanto, quando este mesmo estudo foi realizado com intérpretes profissionais, não houve a possibilidade de ser seguida a mesma estratégia, i.e., dividir este grupo em dois, devido ao número reduzido dos elementos que se disponibilizaram a participar nestes estudos experimentais. Como tal e semelhante ao estudo efectuado com os discentes, os intérpretes profissionais realizaram igualmente uma primeira tarefa num ambiente, em que a oradora se encontrava no mesmo local, e uma segunda tarefa, em condições de trabalho da interpretação remota. Assim, foram utilizados dois discursos diferentes, tendo-se, no entanto, aproveitado o discurso previamente gravado³¹ que fora proferido na modalidade da interpretação remota. Há que, contudo, referir que ambos os discursos distintos que foram utilizados nestes diferentes ambientes de trabalho têm aproximadamente o mesmo número de palavras e, em termos de traduzibilidade, um grau de dificuldade semelhante.

b) em relação à segunda experiência, deveremos dizer que a mesma não se realizou com o grupo de intérpretes profissionais, precisamente devido ao número dos sujeitos. A realização desta experiência implicaria a gravação prévia de um terceiro discurso, com aproximadamente o mesmo número de palavras, o mesmo grau de dificuldade e a edição do ficheiro vídeo, introduzindo exactamente o mesmo número de interferências com a mesma duração, etc. Além disso, devido à pouca disponibilidade dos intérpretes, a realização da segunda experiência iria obrigar os intérpretes a efectuar a interpretação de um quinto discurso, em apenas uma tarde de trabalho, ou a

³¹ Como se trata de um discurso previamente gravado em formato de vídeo, houve a possibilidade de o utilizar nesta experiência com os intérpretes profissionais e que servira antes como material no estudo realizado com os alunos de interpretação.

comparecer noutra data nas instalações do CML do ISCAP, o que por si já se tornou complicado, devido à ausência de dois elementos, na primeira sessão de trabalhos. Uma vez que esta opção iria sempre resultar em condições de desigualdade, em termos de realização das tarefas de interpretação, e devido ao facto de não se tratar de um estudo que compara as condições de trabalho nos ambientes das modalidades da interpretação *in situ* e da interpretação remota, decidiu-se eliminar a segunda experiência dos estudos realizados com o grupo dos intérpretes profissionais.

c) a terceira experiência com os intérpretes profissionais foi levada a cabo nos mesmos moldes do último ensaio efectuado com os formandos-intérpretes: a interpretação do discurso subjacente ao tema da aviação, dividido em duas partes, com o suporte de uma apresentação em *powerpoint*, ou seja, foram utilizados os mesmos materiais do último estudo realizado com os discentes.

Dadas estas circunstâncias, verificamos que efectivamente só foram realizadas duas experiências com o grupo dos intérpretes profissionais, tendo sido utilizados para tal dois discursos proferidos localmente e os outros dois num ambiente remoto. Como foi acima elucidado, houve a necessidade de repetir as experiências com um participante do grupo dos intérpretes profissionais, uma vez que este membro não pôde comparecer na primeira data agendada para a realização dos estudos experimentais realizados com todo o grupo. Dadas estas circunstâncias, houve uma discrepância na duração dos discursos proferidos localmente, devido a ritmos de falas e improvisos diferentes empregues em momentos distintos. Os detalhes relativos a esta problemática serão descritos mais adiante nos capítulos 3.5.2.1. e 3.5.2.2.

3.5.1. Os intérpretes profissionais

No momento em que foram realizadas as experiências com os discentes do Curso de Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas do ISCAP,

inscritos na unidade curricular “Interpretação Remota e de Teleconferência”, durante os anos lectivos 2008 e 2011, deveremos salientar que os formandos já tinham hábitos e técnicas de trabalho nas condições da interpretação à distância, métodos esses que lhes foram inculcados, durante um semestre, no âmbito da unidade curricular supramencionada. Como também já foi referido, os alunos não tinham qualquer conhecimento sobre o facto de que estariam a participar nos respectivos estudos experimentais, de forma a não condicionar o seu desempenho, durante a realização das tarefas de interpretação.

Devemos referir que o procedimento não foi exactamente o mesmo com os intérpretes profissionais. Ao formalizar os convites para participarem nos diversos estudos experimentais, houve a necessidade de revelar, *a priori*, aos intérpretes que iriam participar em dois estudos experimentais que incluíam quatro exercícios de interpretação – dois na modalidade da interpretação *in situ* e dois na variante da interpretação remota. Contudo, de forma a manter todo o processo semelhante ao que foi adoptado com os formandos, não se revelou o conteúdo e a temática dos discursos a serem interpretados.

Apesar de conhecer os intérpretes profissionais que participaram nestas últimas experiências – três dos sujeitos foram alunos da antiga Licenciatura ministrada no ISCAP, designada “Línguas e Secretariado; Ramo de Tradução e Interpretação Especializadas” e todos eles frequentaram também a unidade curricular “Interpretação Remota e de Teleconferência” no actual Curso de Mestrado³² –, não possuía nenhum dado concreto acerca das suas carreiras e respectiva experiência profissional. Elaborei, portanto, um inquérito (*vide* Anexo 32), a fim de saber há quanto tempo já exerciam a profissão, em que combinação de línguas, em que modalidades, etc. Seguidamente, apresentarei esses dados, de acordo com as respostas dadas pelos sujeitos profissionais a esse mesmo questionário.

Nos estudos experimentais realizados no âmbito desta minha investigação com os intérpretes profissionais participaram cinco sujeitos, pertencendo a maior parte deles ao sexo masculino e à faixa etária entre os 30 e 40 anos, conforme se pode ver nas figuras 3.5.1.-1 e 3.5.1.-2:

³² O exercício do intérprete profissional que esteve presente na primeira experiência, realizada em 2009, não foi, nessa altura, considerada para avaliação qualitativa das respectivas interpretações – *vide* NR 19. Neste caso, este participante repetiu o exercício de interpretação do segundo discurso que já realizara há três anos atrás.

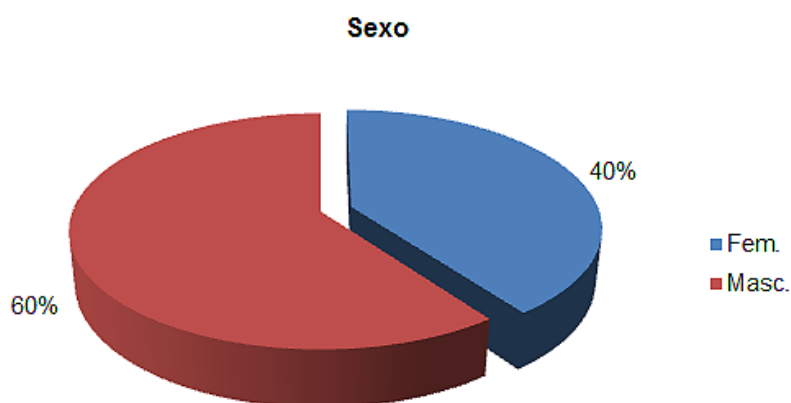


Fig. 3.5.1.-1

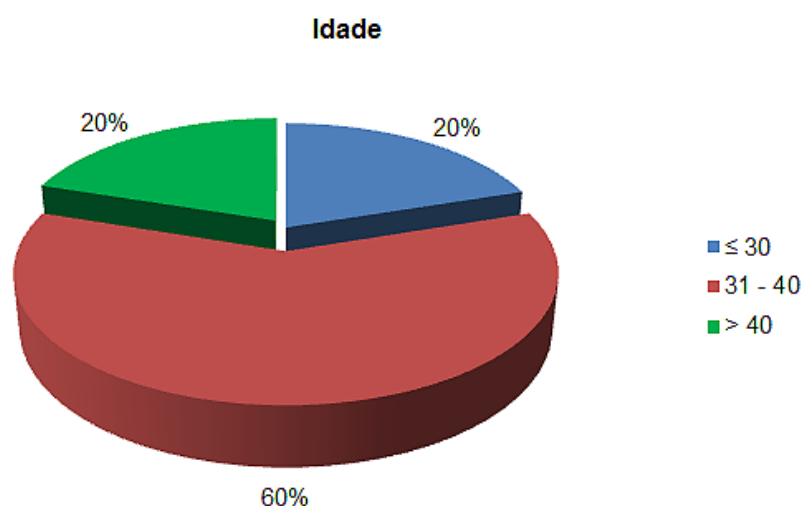


Fig. 3.5.1.-2

Ao querer realizar estas experiências com intérpretes profissionais, tive que ter o cuidado de reunir um grupo com um número significativo de participantes com uma experiência profissional considerável. O cumprimento deste objectivo causou algumas dificuldades, uma vez que nem todos os intérpretes contactados se mostraram disponíveis para participar nas referidas experiências deste trabalho de investigação.

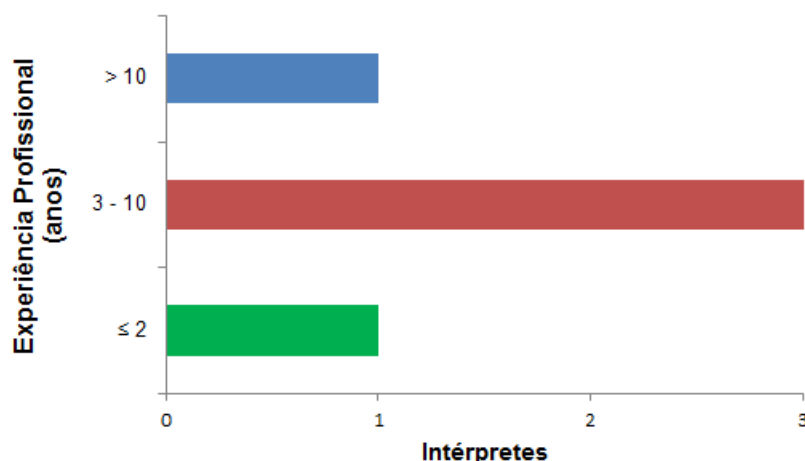


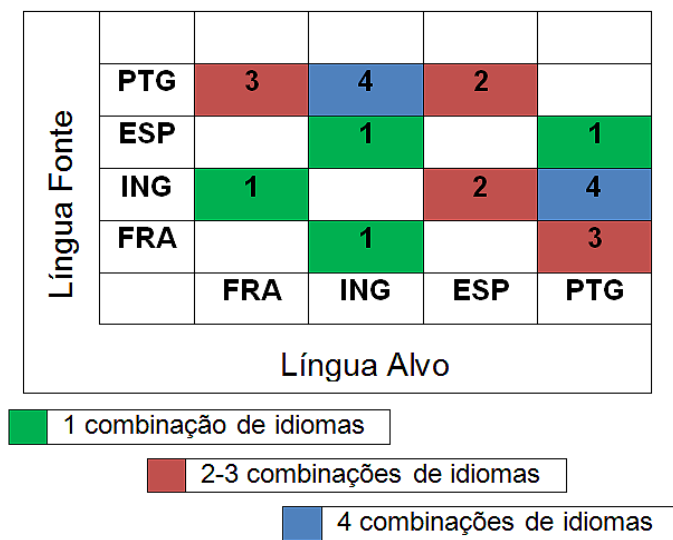
Fig. 3.5.1.-3

De acordo com a figura 3.5.1.-3, verificamos que 1 dos participantes tem uma experiência profissional de apenas dois anos. Eventualmente, poder-se-á questionar se este escasso tempo de serviço será suficiente para considerar este participante um intérprete profissionalizado. Contudo, devido às dificuldades supramencionadas relativas à junção de um grupo com um número representativo de intérpretes, por um lado, e uma vez que, por outro lado, é retratada neste trabalho de investigação a qualidade global de diversos grupos de trabalho em cada uma das experiências realizadas, decidiu-se incluir este membro neste grupo, em que 3 participantes indicaram uma experiência profissional de entre três e dez anos e 1 membro assinalou estar a exercer a profissão há mais de dez anos.

No que concerne às combinações de línguas de trabalho dos intérpretes profissionais que participaram nas experiências (*vide* diagrama 3.5.1.-4), poderemos ver que, geralmente, na maior parte dos casos os intérpretes trabalham na combinação Inglês (ING) – Português (PTG), e vice-versa³³. Verifica-se igualmente que em praticamente todas as combinações de idiomas de trabalho as interpretações são feitas, em número igual, em ambos os sentidos, como por exemplo, três casos de Português (PTG) – Francês (FRA) e

³³ No diagrama surgem apenas quatro combinações deste par de idiomas, em ambos os sentidos, embora nestas experiências tenham participado cinco intérpretes profissionais a verterem discursos, precisamente do Inglês para Português. Isto deve-se ao facto de um intérprete que integrou este grupo ser de nacionalidade argentina e normalmente não trabalhar na combinação utilizada no âmbito dos estudos experimentais deste trabalho de investigação. Todavia, a participante não se viu, de forma alguma, impedida em realizar os respectivos exercícios, uma vez que faz interpretações do Espanhol (ESP) para o Português (PTG), e vice-versa.

uma combinação Inglês (ING) – Francês (FRA), e vice-versa. No entanto, tal não se constata em relação a todas as combinações: de acordo com as indicações dadas pelos intérpretes, o diagrama mostra, por exemplo, duas combinações Inglês (ING) – Espanhol (ESP) ou Português (PTG) – Espanhol (ESP), mas apenas uma combinação no sentido inverso, em ambas as parselhas, ou seja, no caso em que o Espanhol (ESP) é a língua fonte e o Inglês (ING) e/ou o Português (PTG) são línguas alvo.



Diag. 3.5.1.-1 – Número de combinações de línguas de trabalho utilizados por parte dos intérpretes profissionais.

No que respeita os diversos cenários da exercício da sua profissão (*vide* figura 3.5.1.-4), poder-se-á verificar que estes intérpretes intervêm maioritariamente em Conferências/ Congressos, tanto no âmbito do mercado particular, como em organismos públicos, como por exemplo, no contexto político ou diplomático. Em alguns casos, estes sujeitos realizam trabalhos de interpretação em reuniões comerciais de pequena dimensão e/ou no âmbito do serviço comunitário público.

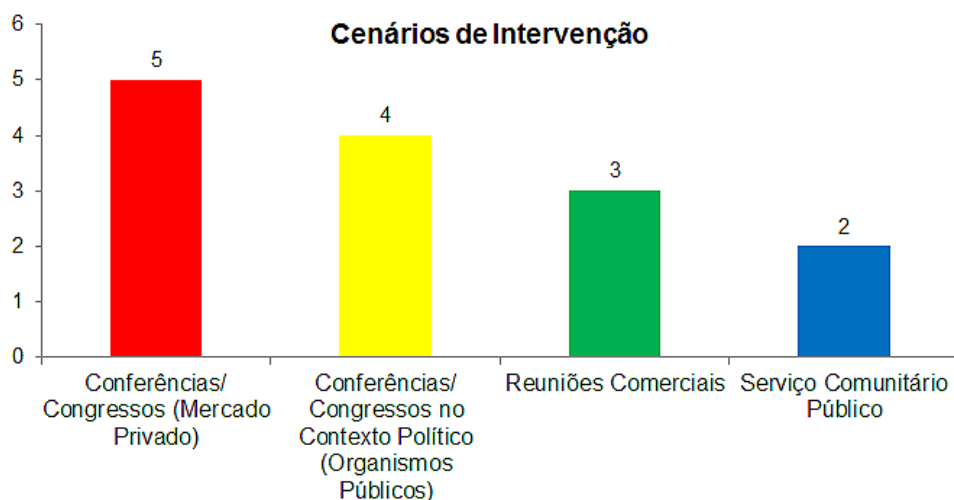


Fig. 3.5.1.-4

Embora a modalidade da interpretação remota possa ser, hoje em dia, uma opção para diversos organismos do mercado privado e público, podemos verificar nas respostas que nenhum dos intérpretes que participaram nestas experiências trabalha exclusivamente nesta variante da interpretação à distância. Aliás, apenas um sujeito indicou exercer a profissão em ambas as modalidades da interpretação.

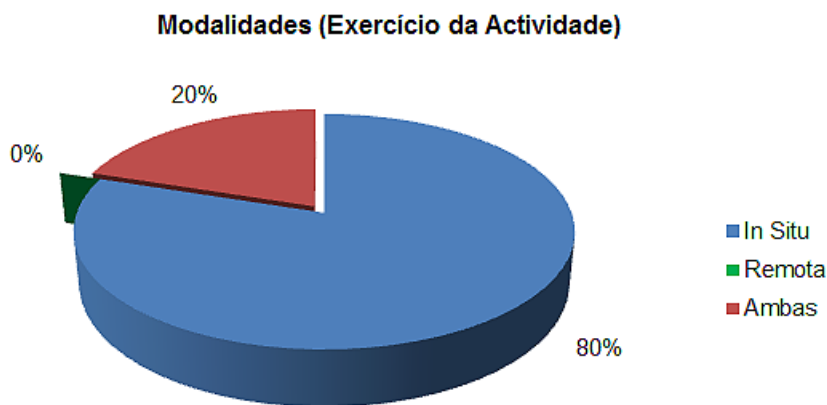


Fig. 3.5.1.-5

Conforme ilustrado na figura 3.5.1.-5, constata-se que os restantes quatro elementos actuam principalmente *in situ*. Contudo, também no caso deste grupo de intérpretes, isto não significa que a interpretação presencial seja necessariamente também a modalidade preferida pelos sujeitos:

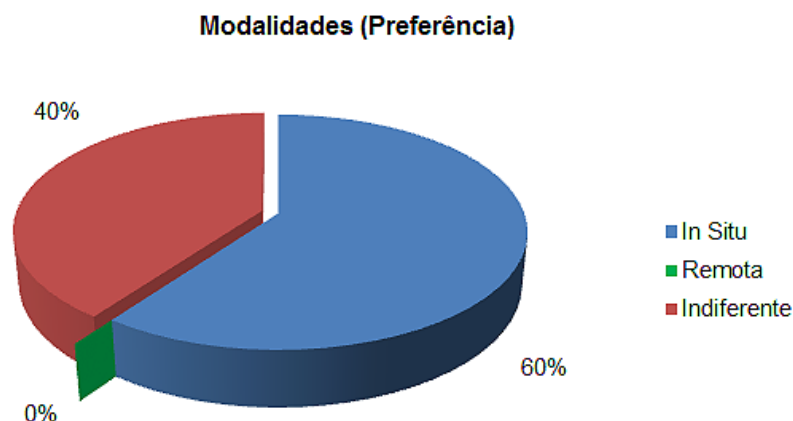


Fig. 3.5.1.-6

Embora apenas um dos sujeitos exerça a profissão em ambas as modalidades, a figura 3.5.1.-6 mostra que nenhum membro deste grupo de trabalho prefere exclusivamente a variante da interpretação remota. Verifica-se também que a modalidade indicada por excelência é a interpretação *in situ*, alegando para tal principalmente razões de ordem ergonómica, como por exemplo, a possibilidade de interagir com oradores/ organizadores, uma melhor forma de concentração, visibilidade, ausência de sentimentos de isolamento, quando as condições físicas não permitem essas mesmas circunstâncias, etc., e motivos de ordem técnica, havendo menos imponderáveis na falha da transmissão do som, etc. Não obstante estas condições, os restantes elementos que não indicaram nenhuma preferência por uma ou outra modalidade afirmam que o trabalho na variante da interpretação remota não apresenta dificuldades relevantes, desde que sejam asseguradas as devidas condições técnicas.

Por último perguntou-se aos intérpretes que problemas poderiam ser causados pela modalidade da interpretação à distância, tendo sido apenas assinaladas as opções relativas à “falta de percepção de elementos para-linguísticos e extra-linguísticos” (4), ao “sentimento de deslocação e isolamento dentro de um espaço virtual” (1) e à “falta de contacto entre o intérprete e oradores/ participantes da reunião” (1). Num outro caso, foi ainda referida a eventual “ocorrência de falhas técnicas” (1).

Alguns contratempos mencionados com respeito ao número de participantes nestas experiências, bem como algumas características e opções

reveladas pelos intérpretes neste questionário, tais como a pouca experiência profissional de um participante, o facto de outro sujeito não realizar regularmente interpretações para a Língua Portuguesa e, principalmente, algumas respostas revelarem uma certa relutância em relação à interpretação remota, i.e., não serem completamente favoráveis às condições de trabalho da interpretação à distância, poderiam eventualmente comprometer a realização das experiências. No entanto, apesar de todos estes impasses, realizaram-se os estudos experimentais com este grupo, uma vez que o objectivo é estudar o comportamento dos intérpretes em ambas as modalidades de trabalho, ainda que não tenham experiência e/ou não exerçam com regularidade a profissão nas condições da variante da interpretação remota, desempenho esse cuja avaliação será feita, não em termos individuais, mas sim em termos globais de todo o grupo, adoptando os mesmos critérios de avaliação utilizados nos estudos experimentais levados a cabo com os formandos.

Seguidamente, será feita detalhadamente a descrição dos materiais utilizados para a realização das experiências com o grupo de intérpretes profissionais.

3.5.2.1. Os materiais da primeira experiência

Como já foi referido, foram utilizados os mesmos materiais para as experiências com os intérpretes profissionais, que serviram como base de trabalho nos estudos experimentais levados a cabo com os formandos – *vide* capítulos 3.1. a 3.3. No entanto, tornou-se necessário incluir nos materiais de trabalho mais um discurso a ser proferido no âmbito da modalidade da interpretação *in situ*, devido à falta de participantes que tivessem permitido a utilização de apenas um discurso e, como tal, os procedimentos nos mesmos moldes da primeira experiência realizada com os estudantes-intérpretes.

Seleccionou-se, portanto, outro texto subjacente ao tema “Jogos de Vídeo e de Computadores” (*vide* Anexo 21), cujas características, i.e., léxico, linguagem, número de palavras e grau de dificuldade da traduzibilidade fossem

semelhantes às do discurso proferido no ambiente da interpretação remota (*vide* Anexo 03), que foi utilizado também no primeiro estudo com os formandos. Foram, portanto, estes os dois discursos que serviram como material de base, nesta primeira experiência com o grupo de intérpretes profissionais, para o estudo do seu desempenho nos dois diferentes ambientes de trabalho, ou seja, nas modalidades da interpretação *in situ* e remota.

De forma a tornar igualmente esta experiência o quão semelhante possível à que foi levada a cabo com os discentes, solicitei, de novo, a intervenção da Mestre Paula Ramalho Almeida para proferir o discurso, em tempo real, ao vivo, na presença física dos intérpretes, tendo os intérpretes contacto visual directo com a oradora. Nesta primeira situação, o discurso teve a duração de 16 minutos e 33 segundos. Contudo, como houve a necessidade de repetir as experiências para outro intérprete, que estivera ausente no primeiro momento em que as mesmas se realizaram, e dada a impossibilidade de manter exactamente a mesma velocidade de fala, a Mestre Paula Almeida proferiu, na sua segunda intervenção, o mesmo discurso num ritmo de uma forma um pouco mais célere. Assim, nestas circunstâncias a duração do discurso foi de 15 minutos e 28 segundos (*vide* Anexo 23). Uma vez que os textos utilizados nos dois momentos das tarefas interpretativas tinham cerca de 1570 e 1580 palavras, isto significa que os mesmos foram proferidos a ritmos considerados lentos, ou seja, respectivamente cerca de 95 e 100 palavras por minuto.

As características do discurso pré-gravado e projectado para a realização do exercício da interpretação remota foram já apresentadas no capítulo 3.1.2., pelo que não será feita qualquer outra referência nesta passagem do trabalho.

De acordo com as instruções recebidas (*vide* Anexo 31), solicitou-se aos intérpretes para preencherem os dois questionários (*vide* Anexos 33 e 34), com respeito ao seu desempenho em ambas as modalidades de interpretação, i.e., *in situ* e remota.

3.5.2.2. Os materiais da segunda experiência

Em relação aos materiais da segunda experiência levada a cabo com este grupo de intérpretes profissionais, dever-se-á referir que se trata exactamente dos mesmos discursos proferidos no último estudo experimental efectuado com os formandos, ou seja, o discurso dividido em duas partes, nas quais foram utilizadas como suporte duas apresentações em *powerpoint* sobre a simulação de um voo entre as cidades de Hamburgo e Frankfurt, na Alemanha (*vide* capítulo 3.3.). Também nesta experiência, os intérpretes tinham como meio de auxílio um glossário que foi distribuído antes da realização de ambas as tarefas (*vide* Anexo 19).

Tal como realizado nessa experiência com os discentes, foi usado também neste estudo com os intérpretes profissionais a primeira parte do discurso para a modalidade da interpretação *in situ*, tendo a segunda parte do discurso ficado respectivamente reservada para a variante da interpretação remota. As duas partes do discurso foram proferidas pelo autor deste trabalho de investigação, em ambas as modalidades, i.e., *in loco* e remotamente, de forma a tornar esta experiência semelhante ao estudo efectuado com os alunos.

A necessidade de repetir a experiência para outro participante do grupo dos intérpretes profissionais, e devido às mesmas razões relativas a elementos para-linguísticos, referidas no capítulo anterior, resultou, mais uma vez, em dois discursos apresentados em espaços de tempo com durações diferentes. No primeiro momento, o discurso com um número de 1920 palavras teve uma duração de 24 minutos e 8 segundos e foi proferido, então, a uma velocidade lenta de aproximadamente 80 palavras por minuto. Quando a experiência foi repetida, o texto com cerca de 1930 palavras foi apresentado no espaço de 23 minutos e 9 segundos, ou seja, no mesmo ritmo pausado (*vide* respectivamente os Anexos 26 e 28).

De acordo com as instruções dadas ao grupo, solicitou-se aos intérpretes o preenchimento de outros dois questionários, relativos a esta segunda experiência (*vide* Anexos 35 e 36).

3.5.3. A metodologia

Todo o procedimento e a respectiva recolha dos dados do grupo dos intérpretes profissionais foram efectuados de forma diferente dos passos seguidos nos estudos com os diversos grupos dos formandos. Enquanto os diversos grupos dos discentes-intérpretes participaram em uma única experiência, realizando apenas um exercício de interpretação local ou à distância – com excepção do grupo de formandos do terceiro estudo experimental – estes intérpretes efectuaram quatro exercícios de interpretação, numa única sessão de trabalhos, exercícios esses que foram divididos em duas tarefas na variante da interpretação *in situ* e duas na modalidade da interpretação remota. No entanto, entre todas as tarefas era dado um intervalo aos intérpretes, de acordo com o estipulado nas instruções previamente distribuídas (*vide* Anexo 31). Outra diferença a assinalar entre os grupos dos formandos e dos intérpretes profissionais refere-se ao horário em que tiveram lugar as experiências. Por um lado, as sessões com os formandos tiveram que ser obrigatoriamente realizadas no horário pós-laboral em que se situavam as aulas da unidade curricular “Interpretação Remota e de Teleconferência”, i.e., entre as 21h30 e as 23h00. Por outro lado, as mesmas experiências com os intérpretes profissionais foram efectuadas em um dia, durante a tarde, devido à falta de disponibilidade por parte dos sujeitos e de todos os intervenientes neste evento. Quando a sessão de trabalhos foi repetida para um dos participantes profissionais, a mesma realizou-se igualmente nas mesmas condições acima relatadas. No que concerne ainda às diferentes condições, em que ocorreram as experiências dos formandos e dos intérpretes profissionais, há que referir, por último, que os primeiros dois grupos de formandos que realizaram as tarefas na modalidade da interpretação remota fizeram-no, estando perante monitores individuais, através dos quais seguiam o discurso a ser interpretado, visualizando desta forma o *rostrum* da oradora. Os formandos que participaram na terceira experiência tiveram que efectuar o exercício de interpretação remota em condições diferentes, devido às razões alegadas no capítulo 3.3. Uma vez que as avarias no laboratório multimédia 1 do CML do ISCAP ainda não tinham sido reparadas, as tarefas dos intérpretes

profissionais tiveram que ser realizadas no laboratório de interpretação, espaço este que não dispõe de monitores individuais, o que obrigou à feitura das tarefas da interpretação remota através da projecção da imagem dos oradores.

A gravação das interpretações e a respectiva recolha de dados foram feitas com o equipamento referido no capítulo 3.3.2., i.e., através do gravador digital “SANAKO Lab 100” e do respectivo *software* (*vide* figuras 3.3.2.-4 e 3.3.2.-5). Os ficheiros das interpretações foram gravados em ficheiros com o formato .mp3, com designações “insitu_01_sujA.mp3”, “insitu_01_sujB.mp3”, “remota_01_sujA.mp3”, “remota_01_sujB.mp3”, “insitu_02_sujA.mp3”, “insitu_02_sujB.mp3”, “remota_02_sujA.mp3”, “remota_02_sujB.mp3”, etc. e guardados em quatro pastas etiquetadas “SITUACAO_INSITU_1”, “SITUACAO_REMOTA_1”, “SITUACAO_INSITU_2_PPT” e “SITUACAO_REMOTA_2_PPT”, para melhor identificação de cada uma das situações.

Posteriormente, todas as interpretações dos intérpretes profissionais foram igualmente a transcritas (*vide* Anexos 22, 24, 25, 27, 29 e 30) e avaliadas, segundo os mesmos critérios adoptados na avaliação qualitativa dos trabalhos dos formandos. Serão apresentados, seguidamente, alguns exemplos das falhas assinaladas nas interpretações apenas do primeiro discurso vertido para Português, uma vez que já foram referidas algumas situações relativas aos restantes discursos e respectivas interpretações nos estudos experimentais levados a cabo com os formandos. Assim, serão também indicadas em relação ao primeiro discurso interpretado pelos intérpretes profissionais algumas partes do discurso original (D.O.) e da respectiva interpretação (INT).

a) *Contra-senso*

D.O.: ... Also, some experts say that violent video games are the reason why some youth become violent.

INT.: ... Para além disto, alguns peritos dizem que videojogos violentos são um motivos para alguma **juventude se tornar violência**.

D.O.: ... In many video games, the skills required to win involve abstract and high level thinking...

INT.: ... As crianças **são obrigadas a ganhar e** envolvem pensamentos abstractos e complexos...

D.O.: ... Negotiating and other nonviolent solutions are often not options.

INT.: ... Negociar e outras soluções que não são violentas **são opções**.

b) Omissões / Fidelidade

D.O.: ... include: following instructions, problem solving, hand-eye coordination and...

INT.: ... incluem seguir instruções, resolução de problemas, coordenação **entre pensamento e gestos** e...

D.O.: ... Like students in a laboratory, gamers must come up with a hypothesis....

INT.: ... **[...]** os jogadores têm que enfrentar uma hipótese...

D.O.: ... Aggressive children typically come from families where parents are poor at disciplining because ...

INT.: ... As crianças agressivas tipicamente vêm de famílias onde os pais são pobres **[...]** porque...

c) Segmentos Inacabados

D.O.: ... When your child knows more than you, he can teach you how to play and...

INT.: ... Quando **uma criança[...]** **[eehh]** pode ensinar-nos a jogar e...

D.O.: ... Children who play more violent video games are more likely to have increased aggressive thoughts, feelings, ...

INT.: ... As crianças que jogam mais estes jogos têm pensamentos mais agressivos, e sentimentos e **comportamentos [...]**

D.O.: ... Although playing video games can be a learning experience, ...

INT.: ... Apesar de jogar estes jogos poder ser uma experiência [...].

d) Correções / Repetições

D.O.: ... where the gun is aiming, if the gunfire is hitting the enemy,

INT.: ... para onde a arma está a apontar, [se a criança se o fogo está] se o disparo está a atingir.

D.O.: ... The effect of video game violence in children becomes worse with the games' interactive nature...

INT.: ... O efeito desta violência nos jogos nas crianças torna-se pior com [a actividade do jogo] a interactividade do jogo, ...

D.O.: ... pick games that require the player to come up with strategies,...

INT.: ... Escolha jogos que necessitam que o jogador [tenha] estabeleça estratégias...

e) Ritmo Inadequado / Entoação

f) Hesitações / Ruídos

Mais uma vez, não serão indicados exemplos com respeito a estas duas alíneas, pelas razões referidas no capítulo 3.1.3. e) e f).

g) Segmentos Incompreensíveis

D.O.: ... is hitting the enemy, and so on...

INT.: ... a atingir o inimigo [de vu] e sucessivamente...

D.O.: ... Video games make children adapt and be comfortable with the concepts of computing.

INT.: ... Os videojogos fazem com que as crianças se adaptem e [fissim] confortáveis com os conceitos da computação.

D.O.: ... In many video games, the skills required to win involve abstract and high level thinking....

INT.: ... Em muitos casos, as capacidades necessárias para vencer [resól] envolvem um pensamento abstracto...

h) Erros de Expressão

D.O.: ... Children who play more violent video games...

INT.: ... As crianças [que têm] [eehh] que jogam mais jogos mais violentos...

D.O.: ... The best way to learn is when the learner is having fun.

INT.: ... A melhor forma de aprender é quando os que estão a aprender estão a divertir-se.

D.O.: ... because they are indifferent, neglectful,...

INT.: ... por que estes são indiferentes, negligenciadores, ...

i) Erros Gramaticais

D.O.: ... playing action video games primes the brain to make quick decisions...

INT.: ... jogos de acção ajuda o cérebro a tomar decisões rapidamente...

D.O.: ... Children are not necessarily drawn to video games.

INT.: ... As crianças não são necessariamente atraídos pelos videojogos.

D.O.: ... If it appears that they are becoming more aggressive with friends during the period that they are playing violent games, stop them from playing the games...

INT.: ... Parece que eles começam a ficar cada vez mais agressivo com os amigos durante o período em que estão a jogar estes jogos violentos, impeça-os de jogar...

j) Terminologia

Em termos de léxico, este discurso não iria igualmente causar grandes obstáculos no trabalho dos intérpretes profissionais, uma vez que se tentou encontrar um texto com o mesmo estilo de linguagem, vocabulário e com um grau de traduzibilidade aproximado ao texto utilizado na primeira experiência realizada com os discentes. Não obstante, foram detectadas diversas ocorrências de termos incorrectos que serão apontadas seguidamente como exemplos.

D.O.: ... That is why video games are natural teachers...

INT.: ... Por isso é que os videojogos são ensinamentos naturais...

D.O.: ... parents think that these games rot the brain.

INT.: ... os pais acham que estes jogos derretem o cérebro...

D.O.: ... Everything should be taken in moderation...

INT.: ... Tudo tem que ser levado em consideração...

Posteriormente será feito também um levantamento das ocorrências relativas às marcas do idioma de partida na língua-alvo de chegada, i.e., nas interpretações vertidas para a língua portuguesa, no próximo capítulo 3.5.4.1., depois de ser feita a análise mais aprofundada dos resultados desta primeira experiência levada a cabo com os intérpretes profissionais.

3.5.4.1. Os resultados da primeira experiência

Tendo seguido nas experiências com o grupo dos intérpretes profissionais os mesmos métodos de contagem de erros e de análise de variância “ANOVAR a um factor”, adoptados nos estudos efectuados com os formandos-intérpretes, podemos observar na seguinte figura 3.5.4.1.-1 que, em termos gerais, também não existem diferenças significativas entre as modalidades da interpretação comparadas no âmbito deste estudo.

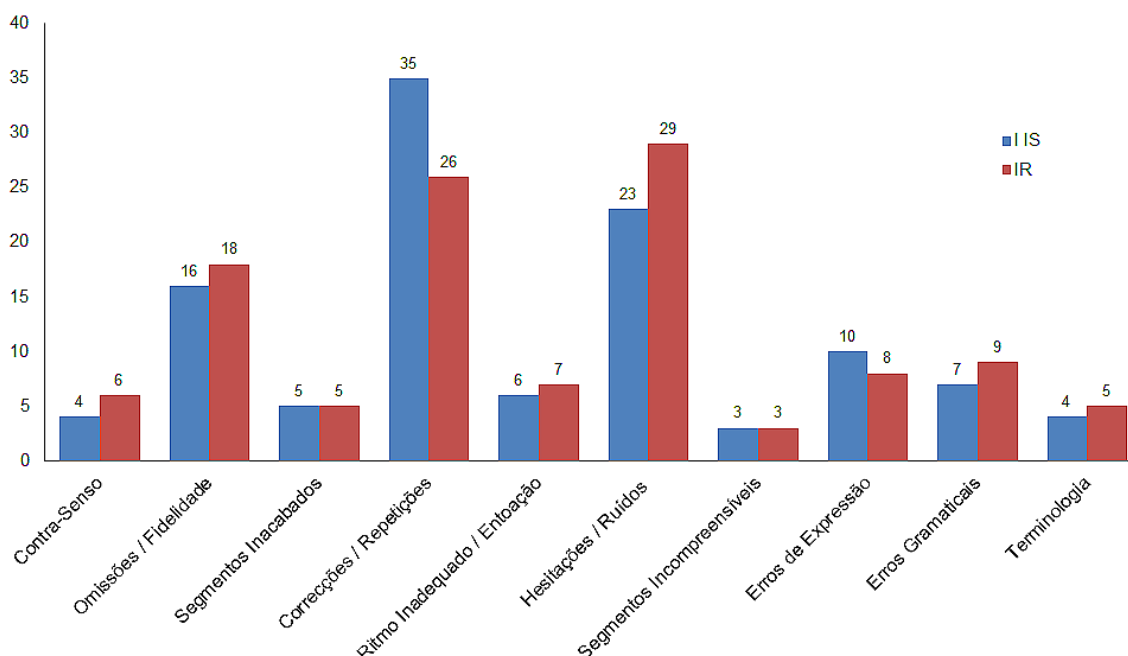


Fig. 3.5.4.1.-1

Tal como verificado no primeiro estudo levado a cabo com os formandos, poder-se-á também constatar aqui que os valores das falhas registadas na interpretação *in situ* (IIS) não diferem muito dos números de erros atingidos na interpretação remota (IR), o que é igualmente comprovado pelos resultados, depois de efectuada a análise de variância “ANOVA a um factor”, como se pode observar na seguinte tabela 3.5.4.1.-1.

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variancia		
IIS	5	555	111	1519		
IR	5	580	116	3029,5		
ANOVA						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P	F crítico
Entre grupos	62,5	1	62,5	0,02748	0,8724	5,3177
Dentro de grupos	18194	8	2274,3			
Total	18256,5	9				

Tab. 3.5.4.1.-1

O “valor P” bastante superior a 0,05, revela, mais uma vez, que esta amostra suporta a hipótese de haver médias semelhantes na qualidade dos trabalhos nas variantes da interpretação observadas no grupo dos intérpretes profissionais. Destacam-se, no entanto, as categorias “Correcções/ Repetições” e “Hesitações/ Ruídos”, nas quais as diferenças das médias são bastante mais acentuadas do que nas restantes categorias. Nota-se igualmente que, ao contrário do que se pode observar no primeiro estudo com os alunos (*vide* figura 3.1.4.-1), existem mais parâmetros com um maior número de erros na variante da interpretação à distância, ou seja, enquanto na primeira experiência efectuada com alunos existiam apenas duas categorias com um registo mais elevado de falhas no ambiente da interpretação remota, verifica-se que neste estudo com o grupo dos intérpretes profissionais existem seis categorias, em que ocorreram mais erros nesta modalidade. Contudo, as discrepâncias entre uma e outra variante não são muito salientes, com excepção dos parâmetros já acima referidos. Portanto, em termos da qualidade do desempenho deste grupo de intérpretes profissionais, poderemos também dizer que não existem diferenças substanciais entre as modalidades de trabalho comparadas neste primeiro estudo.

O mesmo poder-se-á também verificar nas percentagens registadas dos diversos erros ocorridos, em ambas as modalidades, conforme ilustrado nas figuras 3.5.4.1.-2 e 3.5.4.1.-3:

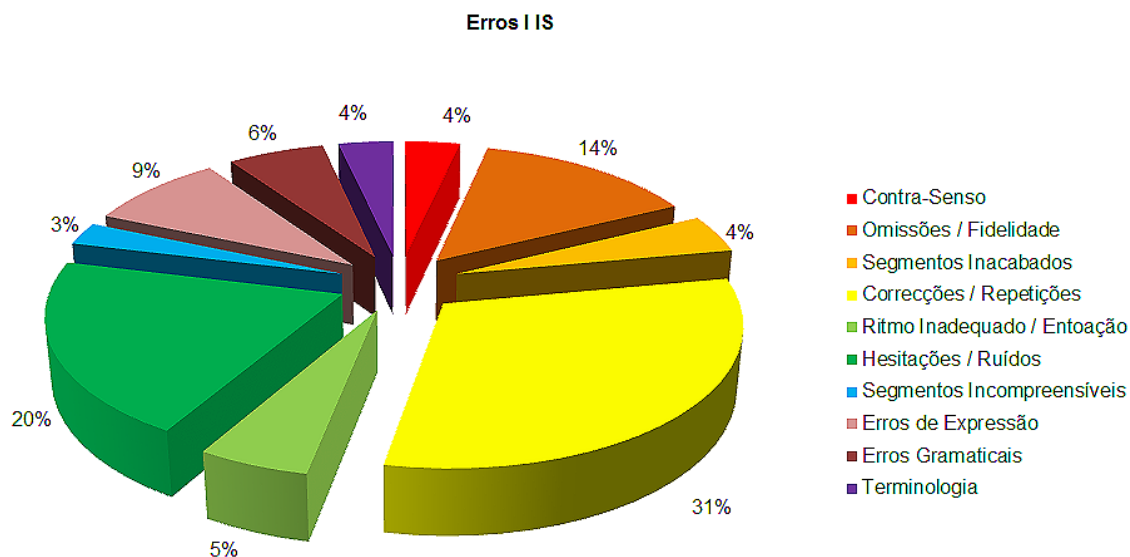


Fig. 3.5.4.1.-2

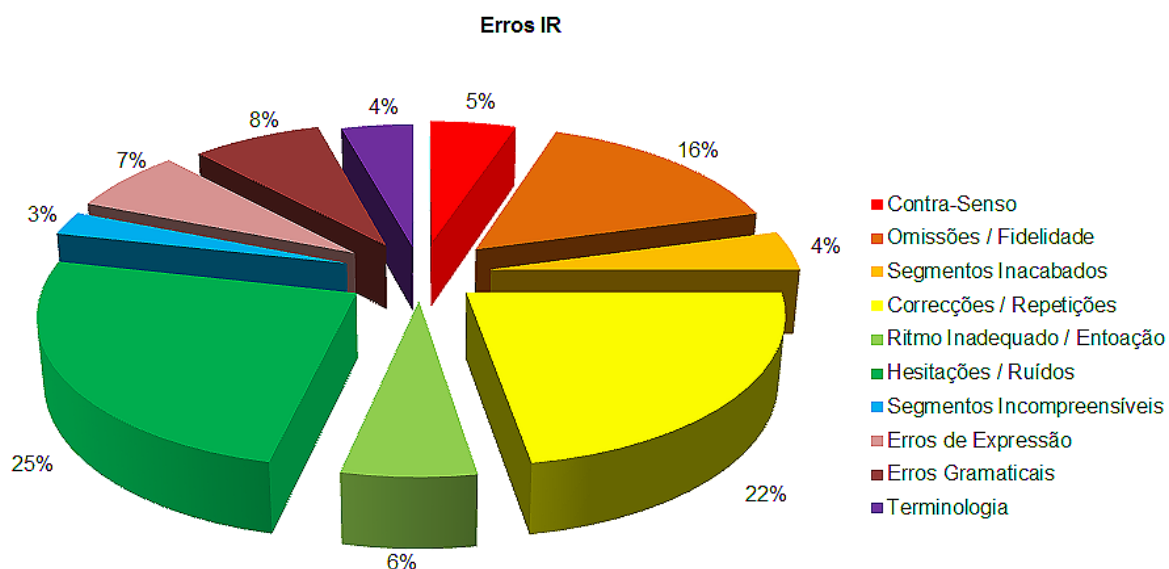


Fig. 3.5.4.1.-3

Constata-se à primeira vista que as ocorrências em maior quantidade dizem respeito aos parâmetros “Hesitações/ Ruídos” e “Correções/ Repetições”. O equilíbrio entre a qualidade das interpretações realizadas por o grupo de intérpretes profissionais, em ambos os ambientes de trabalho, i.e., na modalidade da interpretação *in situ* e da interpretação remota, é inerente às percentagens registadas nestas duas categorias, i.e., 51% na interpretação *in situ* face a 47% na interpretação remota. No entanto, dever-se-á sublinhar o facto que, em média, a diferença entre as categorias “Correções/ Repetições”

e “Hesitações/ Ruídos” é bastante mais acentuada na variante da interpretação interpretação local do que na modalidade da interpretação remota (*vide* figura 3.5.4.1.-1).

Isto poderá estar relacionado com as características das interpretações e os comportamentos também observados nos estudos realizados com os formandos. Por exemplo, no primeiro estudo, vimos igualmente que a percentagem da categoria “Correcções/ Repetições” era ligeiramente mais baixa na interpretação remota do que na interpretação *in situ*, havendo, em contrapartida menos ocorrências de “Hesitações/ Ruídos” na variante da interpretação local. No caso dos intérpretes profissionais verifica-se que o comportamento é bastante semelhante, embora, ao compararmos as figuras 3.1.4.-1 e 3.5.4.1.-1, haja bastante menos ocorrências de falhas relacionadas com estas categorias, registadas neste grupo de trabalho. Contudo, isto dever-se-á ao facto de também haver mais tempo para corrigir e/ou repetir determinadas palavras ou frases e, simultaneamente, o cuidado de evitar hesitações na interpretação *in situ*, ou seja, nesta modalidade a oradora terá usado um ritmo mais pausado que permitia estes comportamentos por parte dos intérpretes profissionais. Na variante da interpretação remota, constatou-se que a percentagem da categoria “Correcções/ Repetições” é ligeiramente mais baixa, registando-se, em contrapartida, um aumento mais acentuado da categoria “Hesitações/ Ruídos”, dado os intérpretes terem realizado esta tarefa num ritmo bastante mais ligeiro.

Apesar de haver também mais falhas em relação às categorias relacionadas com o conteúdo vertido, i.e., “Contra-Senso”, “Omissões/ Fidelidade” e “Segmentos Inacabados”, no ambiente de trabalho da modalidade da interpretação remota, verificamos que as percentagens não dão indícios da existência de discrepâncias acentuadas entre ambas as variantes da interpretação comparadas – respectivamente 4%, 14% e 4%, na modalidade da interpretação local *versus* 5%, 16% e 4%, no ambiente da interpretação à distância. A diminuição da *performance* dos intérpretes nesta variante da interpretação poderá eventualmente também estar ligada ao aumento de ritmo do discurso proferido e talvez por apenas um membro dos intérpretes profissionais ter indicado possuir experiência profissional na variante da interpretação remota, conforme anteriormente referido. O facto de se ter dado

início à tarefa da interpretação remota pouco após o término da primeira tarefa da interpretação *in situ* poderá também eventualmente não ter favorecido o desempenho no segundo exercício.

Tal como foi efectuado nos estudos realizados anteriormente com os formandos-intérpretes, procedeu-se também, neste primeiro estudo realizado com os intérpretes profissionais, ao levantamento das ocorrências relativas às influências do idioma original nas interpretações. Em relação a esta experiência, deveremos, contudo, salientar que tais registos das marcas da Língua Inglesa nas interpretações inserem-se igualmente nos diversos parâmetros que serviram para avaliar a qualidade das interpretações realizadas no âmbito deste trabalho de investigação. Poderemos apontar, como tal, os seguintes exemplos:

1) Interpretação *in situ*:

a) contra-sensos que resultam destas influências:

D.O.: ... and computer games, like many popular, entertaining and addicting children activities,...

INT.: ... e os jogos de computador, [como] muitas [eehh] como entretenimentos **aditivos**, ... (+ 4 ocorrências)

D.O.: ... In many games, the levels of difficulty are adjustable.

INT.: ... Nos **[mini]** jogos, os níveis de dificuldade são ajustáveis.

b) situações que, devido a uma proximidade fonética entre uma palavra do idioma de origem e o idioma-alvo resultam em segmentos incompreensíveis:

D.O.: ... games simulating stressful events such as those found in battle or action games.

INT.: ... os simuladores de stress, [como **foun**] **como encontrados** nos jogos de batalha ou de acção.

D.O.: ... they change hypothesis and try the next one.

INT.: ... eles mudam de opção e [trói] **tentam** a próxima.
(+ 1 ocorrência)

D.O.: ... Video games introduce your children to...

INT.: ... Os jogos de vídeo [eehh] **introd** **apresentam** as suas crianças...

c) traduções demasiadamente literais em expressões inadequadas:

D.O.: ... the main one making children smart.

INT.: ... O principal [eehh] **fazem** **crianças** mais espertas.

D.O.: ... Video games make learning fun..

INT.: ... Os videojogos **podem fazer da aprendizagem divertidas**.

D.O.: ... Be sure to make them read books, play sports, ...

INT.: ... Tenha a certeza de que eles lêem livros, que **jogam desporto**, ...

d) quando a proximidade fonética supramencionada leva igualmente a expressões inadequadas:

D.O.: ... Consider your children's [mature] maturity level...

INT.: ... **[consíder]** **considere** o nível de maturidade da sua criança...

D.O.: ... Several studies suggest that playing action video games ...

INT.: ... Diversos estudos **[sugestem]** **sugerem** que jogar jogos de acção...

D.O.: ... Like students in a laboratory,...

INT.: ... Como [os **estúdent]** **os estudantes** num laboratório,...

D.O.: ... Besides that, games can confuse reality and fantasy, ...

INT.: ... Além disso, os jogos podem fazer com que a fantasia e a realidade se [confusam], ...

D.O.: ... you should monitor video game play the same way you need to monitor television and other media.

INT.: ... [devemos] vigiar os videojogos, da mesma forma que vigiamos a televisão e outros [mídia]. (+ 2 ocorrências)

e) quando encontramos uma estrutura gramatical da língua de origem muito aproximada na língua-alvo ou até semelhanças fonéticas, que resultam em estruturas gramaticais erradas:

D.O.: ... Games that involve multiple players encourage your child...

INT.: ... jogos que envolvem jogadores múltiplos [encoragem] os seus filhos...

D.O.: ... Be a loving, attentive parent...

INT.: ... [Ser] um pai que ama e que é atento...

f) erros de terminologia, quando uma determinada palavra ou expressão não é traduzida:

D.O.: ... Also, some experts say that violent video games are the reason...

INT.: ... Também alguns peritos dizem que os [video games] são a causa... (+ 2 ocorrências)

D.O.: ... Video games introduce your children to computer technology...

INT.: ... Os videojogos [introduzem] o seu filho [para] a tecnologia informática ... (+ 1 ocorrência)

D.O.: ... the poorer is his performance in school.

INT.: ... pior é a sua [performance] na escola. (+ 2 ocorrências)

D.O.: ... source management and logistics, multitasking, and managing,

INT.: ... capacidades de gestão de recursos e logística, multitasking e a gestão...

D.O.: ... is actually safer than having teenagers do drugs, ...

INT.: ... é, de facto, mais seguro do que ter [os teenagers] os adolescentes a tomar drogas, ...

2) Interpretação remota:

a) situações que, devido a uma proximidade fonética entre uma palavra do idioma de origem e o idioma-alvo resultam em segmentos incompreensíveis:

D.O.: ... It not only concerns parents or...

INT.: ... Não [cónss] diz respeito apenas aos pais ou...

b) exemplos de erros de expressão, quando a tradução é demasiadamente literal:

D.O.: ... The worse the behavior is, ...

INT.: ... O pior do comportamento é quanto mais...

c) em expressões inadequadas, quando existe a proximidade fonética acima referida:

D.O.: ... Other times, alcohol or drug abuse may...

INT.: ... Noutras ocasiões [o alcól] o álcool e as drogas podem...

D.O.: ... is the shaken baby syndrome...

INT.: ... é o [sindrôme] o síndrome [em que em que abanar a criança...

D.O.: ... with the hand, fist, or foot or with an object...

INT.: ... com o punho ou [com um **ójet**] **com um objecto**...

d) estruturas gramaticais erradas, devido a uma proximidade na estrutura gramatical de ambas as línguas:

D.O.: ... one might ask himself: how could...

INT.: ... **um poderá**, **alguém** poderá perguntar-se como é que...

D.O.: ... Remember that it is a tremendous act of courage for children...

INT.: ... **Lembrar** que é um acto enorme de coragem para uma criança...

D.O.: ... So, reassure him or her that you take seriously...

INT.: ... Por isso, **mostrar-lhe** a ele ou a ela que leva a sério...

D.O.: ... One out of every three abused or neglected children...

INT.: ... **Um** em cada três **de** crianças **[eehh]** que são vítimas de abuso...

D.O.: ... a child who is not getting their physical and or emotional needs met.

INT.: ... criança não tem **[o seu]** **as suas** necessidades físicas e mentais **[eehh]** **tomadas conta**.

e) erros de terminologia, quando determinada palavra é substituída por outra semelhante no idioma original e, num primeiro momento não é traduzida, ou que, devido à semelhança fonética de termos em ambos os idiomas, determinadas expressões resultam numa tradução errada:

D.O.: ... humiliating a child,...

INT.: ... **[humiliation]** **humilhar** uma criança,...

D.O.: ... a coach, or a clergy member.

INT.: ... um treinador ou alguém do clérigo. (+ 1 ocorrência)

Neste primeiro estudo realizado com os intérpretes profissionais registaram-se igualmente mais ocorrências deste género no ambiente *in situ*, ou seja, 32 exemplos, enquanto surgiram apenas 13 situações deste género na modalidade da interpretação remota.

3.5.4.2. Os resultados da segunda experiência

No que concerne à segunda experiência, em que a tarefa do grupo dos intérpretes profissionais consistia em verter os discursos com apresentações em *powerpoint*, os resultados não revelam igualmente, de uma forma geral, diferenças exorbitantes entre as duas modalidades de trabalho.

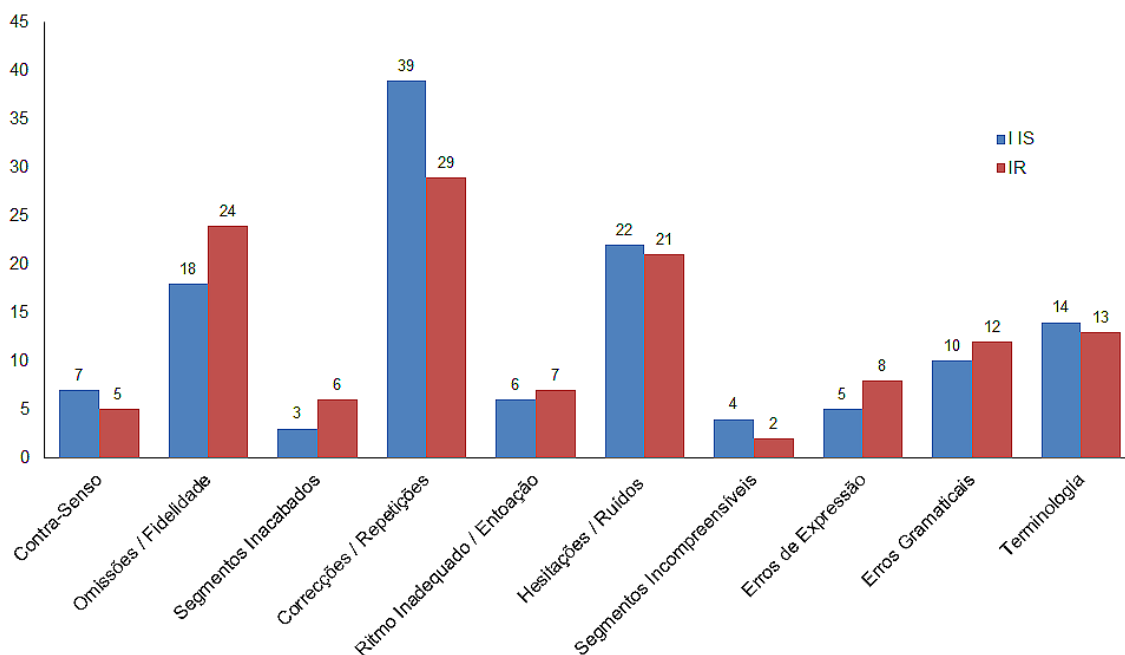


Fig. 3.5.4.2.-1

A figura 3.5.4.2.-1 indica valores muito próximos nos diversos parâmetros em análise. Nos restantes parâmetros, podemos observar que as colunas referentes à interpretação *in situ* (IIS) e à interpretação remota (IR) atingem praticamente quantidades de erros muito aproximadas. A semelhança entre a qualidade dos trabalhos realizados nos dois ambientes distintos comprova-se igualmente através do método de análise “ANOVA a um factor”, como se regista na tabela 3.5.4.2.-1

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variância		
IIS	5	643	128,6	2684,8		
IR	5	638	127,6	1468,3		
ANOVA						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P	F crítico
Entre grupos	2,5	1	2,5	0,0012	0,9732	5,3177
Dentro de grupos	16612,4	8	2076,6			
Total	16614,9	9				

Tab. 3.5.4.2.-1

Também nesta experiência levada a cabo com o grupo dos intérpretes profissionais constata-se que o “valor P” muito superior a 0,05 é favorável à hipótese de médias muito semelhantes nas duas modalidades da interpretação observadas. Portanto, também este último estudo realizado com o grupo de intérpretes profissionais denota que não existem grandes diferenças na qualidade das interpretações realizadas em ambos os ambientes de trabalho comparados, destacando-se no entanto, as categorias “Correcções/ Repetições” e “Omissões/ Fidelidade”, nas quais se nota uma discrepância mais significativa nas respectivas médias dos valores das falhas cometidas nas interpretações.

Em relação às percentagens dos erros ocorridos nas modalidades da interpretação *in situ* e remota, poderemos também observar nas seguintes figuras 3.5.4.2.-2 e 3.5.4.2.-3 que nesta distribuição destacam-se igualmente os parâmetros “Correcções/ Repetições” e “Hesitações/ Ruídos”:

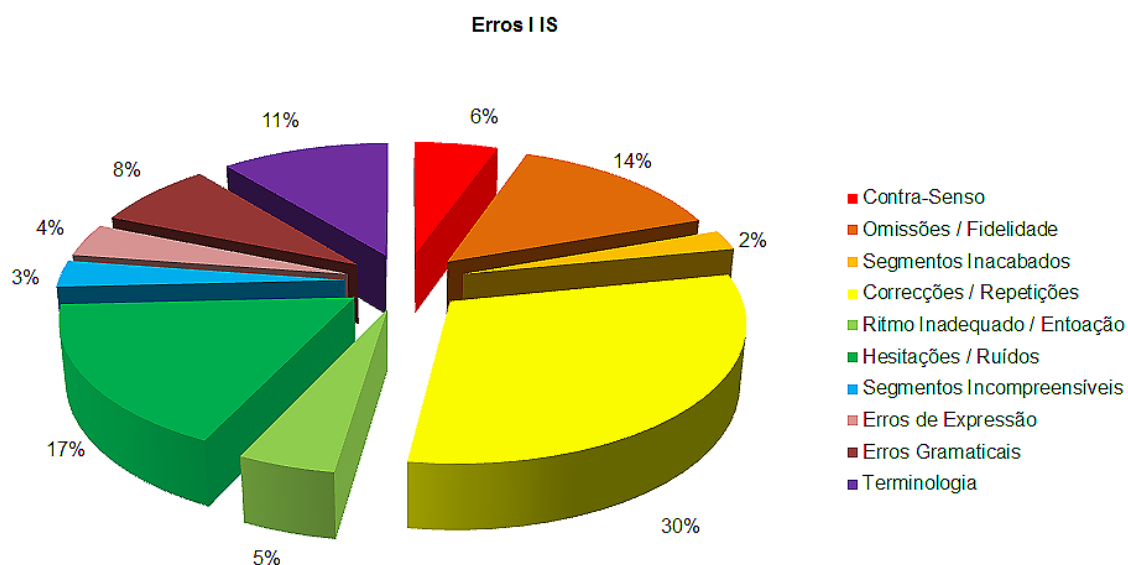


Fig. 3.5.4.2.-2

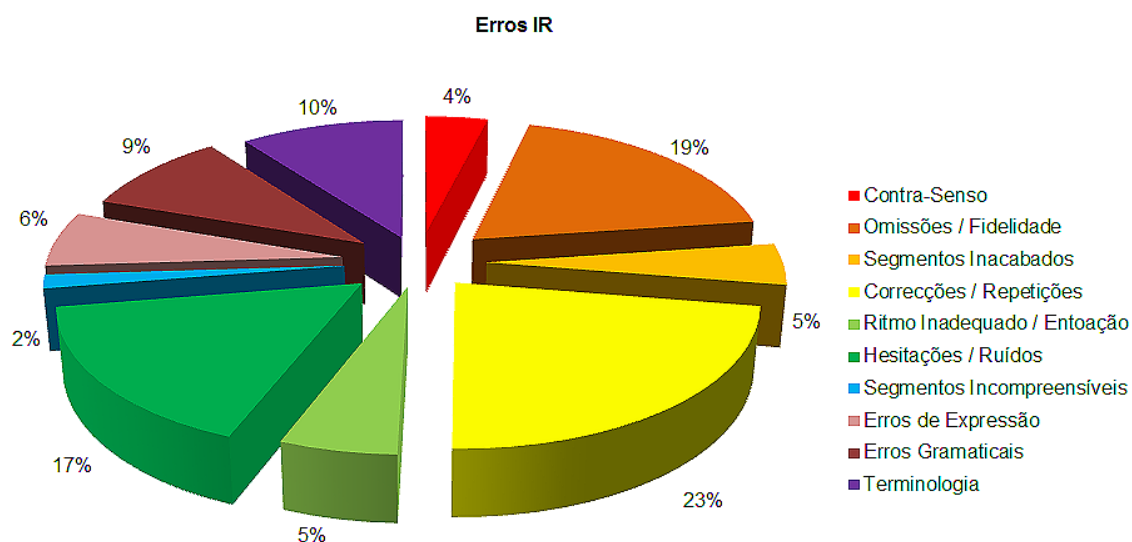


Fig. 3.5.4.2.-3

Os comportamentos observados que levam a estes valores poderão ter igualmente uma estreita ligação com o ritmo com que os discursos originais foram proferidos, dando um maior espaço de tempo aos intérpretes para efectuarem mais correcções e evitarem hesitações em menor número no ambiente *in situ*, conforme elucidado nos capítulos 3.1.4., 3.3.4. e 3.5.4.1.

Nestas figuras sobressaem igualmente as categorias relativas ao conteúdo vertido nas interpretações, i.e., “Contra-Senso” “Omissões/Fidelidade” e “Segmentos Inacabados”, havendo particularmente mais falhas

registadas na modalidade da interpretação remota, ou seja, a soma das percentagens destes parâmetros é bastante mais elevada na variante interpretação remota (28%) do que na interpretação local (22%).

Procedeu-se igualmente nesta última experiência ao levantamento dos erros referentes às influências da língua de partida na língua de chegada, tendo-se registado as seguintes ocorrências:

1) Interpretação *in situ*:

a) exemplos de segmentos incompreensíveis, devido à proximidade fonética entre uma palavra e/ou expressão do idioma de origem e o idioma de destino:

D.O.: ... and all the security instructions are being followed...

INT.: ... e que as [sekiú ehh] as instruções de segurança tão a ser seguidas...

D.O.: ... there are much more severe restrictions regarding the access of people to aircraft cockpits...

INT.: ... há muito mais restrições [eehh] [em reléiss] em relação ao acesso das pessoas ao cockpit...

D.O.: ... and I receive information like weather conditions, ...

INT.: ... e eu recebo informações [laika] como as condições meteorológicas...

D.O.: ... five hundred feet.

INT.: ... e quatrocentos [fíiss ehhe] pés.

D.O.: ... You know that three hundred and sixty degrees correspond to north;

INT.: ... Sabemos que trezentos e sessenta [griz pontem] ao norte, ...

D.O.: ... but aircrafts are loud...

INT.: ... mas os [aeroplões] [ehhh] fazem barulho, ...

b) situações de erros de expressão inadequadas, que resultam de traduções demasiadamente literais:

D.O.: ... the airplane's nose wheel leaves the ground.

INT.: ... a roda do nariz da aeronave deixa o chão.

D.O.: ... But since I am the captain of today's Lufthansa flight...

INT.: ... Mas desde que eu sou o capitão deste voo...
(+ 1 ocorrência)

D.O.: ... And while we are rolling on the runway...

INT.: ... Enquanto estamos a rolar na pista...

c) igualmente exemplos de erros de expressão, quando é usada a mesma designação das letras do alfabeto do idioma de origem nas interpretações:

D.O.: ... and [we select] we select the AMLUH-six-C-SID.

INT.: ... e aí seleccionamos [o AMLUH] o [AMLUH-[-ci-SID].

D.O.: ... these green little boxes here in the F-M-C, they tell that...

INT.: ... e essas caixinhas verdes no [F-M-ci] indicam que...

D.O.: ... What is V-R?

INT.: ... [o que é a V[-árr]?

d) situações em que se verifica na tradução a mesma estrutura gramatical da língua de partida, ou seja, erros gramaticais:

D.O.: ... I will link the AMLUH-waypoint with...

INT.: ... vou ligar [uuhhh] com o AMLUH [wayponto],...

D.O.: ... L-NAV stands for lateral navigation...

INT.: ... que significa L-navegação [...]...

D.O.: ... Below this button, there is another button which is the V-NAV button.

INT.: ... Por baixo há outro botão, o V-NAV botão, ... (+ 1 ocorrência)

D.O.: ... So, [ehhh] we have selected] we have selected the AMLUH-six-C-SID...

INT.: ... Portanto, seleccionámos [o AMLUH-six-C-SID]...
(+ 2 ocorrências)

e) situações de erros de terminologia, quando determinada palavra ou expressão não é traduzida ou resulta numa tradução errada, devido a uma proximidade fonética dos termos em Inglês e Português:

D.O.: ... to take a seat where I usually sit: on the captain's seat.

INT.: ... para se sentarem no assento do capitão onde eu me sento.
(+ 6 ocorrências)

D.O.: ... And this information is also introduced, here, on the autopilot computer...

INT.: ... E esta informação é introduzida aqui também no computador do autopiloto...

D.O.: ... I will link the AMLUH-waypoint with...

INT.: ... vou ligar [uuhhh] com o AMLUH [wayponto],...

D.O.: ... and I press the button which says activate...

INT.: ... e depois carrego o botão que diz [ehhh] [activate] activar.
(+ 1 ocorrência)

D.O.: ... So, [ehhh] we have selected] we have selected the AMLUH-six-C-SID...

INT.: ... Portanto, seleccionámos [o AMLUH-six-C-SID]...

D.O.: ... let's have a look at this display...

INT.: ... Vamos, olhar para este [display]. (+ 9 ocorrências)

D.O.: ... Below this button, there is another button which is the V-NAV button...

INT.: ... Por baixo deste botão existe um outro, o [V-NAV button], ...

2) Interpretação remota:

a) em segmentos incompreensíveis, devido à proximidade fonética supramencionada entre uma palavra das duas línguas:

D.O.: ... which sends left and right guidance,...

INT.: ... que [senda] [uuhh] guias [de fénder] esquerdas [...]...

D.O.: ... Now, runway zero-seven...

INT.: ... Então o [rran] a pista zero-sete...

b) em expressões inadequadas, quando surgem traduções demasiadamente literais:

D.O.: ... I know so from weather reports...

INT.: ... Eu [conheço] [pelos pelos] pela meteorologia...

c) em erros de expressão, quando existe a mesma designação das letras do alfabeto na interpretação:

D.O.: ... it will be I-L-S runway...

INT.: ... [vai ser] [ai] I-L-S ... (+ 1 ocorrência)

d) em estruturas gramaticais erradas, ou seja, quando a sintaxe da língua-alvo segue exactamente a mesma estrutura gramatical da língua de origem:

D.O.: ... using the transition ROL-zero-seven for the ROLIS-STAR.

INT.: ... usando o [...] ROL-zero-sete para [uhh] o ROLIS-STAR.

D.O.: ... and the glide slope antenna, which...

INT.: ... e a antena o [glide slope antenna], que...

D.O.: ... and you can also see the ROL zero-seven-transition.

INT.: ... e vemos aqui o ROL zero-sete transição.

D.O.: ... It works with two different antennas: the localizer antenna...

INT.: ... Funciona com duas antenas diferentes: a antena [localizer]...

D.O.: ... over the runway and we exit it...

INT.: ... pela pista e [vamos saí-la] vamos sair dela, ...

e) e em erros de terminologia, em que determinada palavra ou expressão não é traduzida ou resulta numa tradução errada, devido a uma proximidade fonética dos termos na língua de origem e na língua-alvo:

D.O.: ... As you can see, the localizer signal is horizontal...

INT.: ... Como podem ver, o signo do localizador é horizontal...
(+ 3 ocorrências)

D.O.: ... and the glide slope antenna, ...

INT.: ... e o [glideslope] a antena [] glideslope...

D.O.: ... Up here is our waypoint ROLIS...

INT.: ... Aqui está o nosso [waypoint] ROLIS... (+ 4 ocorrências)

D.O.: ... It works with two different antennas: the localizer antenna...

INT.: ... Funciona com duas antenas diferentes: a antena [localizer]...
(+ 2 ocorrências)

D.O.: ... the green spot on our flight route on this display.

INT.: ... [o ponto] o ponto verde na nossa rota de voo neste [display].
(+ 11 ocorrências)

D.O.: ... zero-seven left.

INT.: ... cinco-zero [left].

Também neste estudo existem, portanto, mais ocorrências no ambiente *in situ* (43) do que na modalidade interpretação remota (36).

3.5.5.1. O tratamento dos dados apresentados no questionário – primeira experiência

Após a realização de cada interpretação nas duas modalidades comparadas, solicitou-se ao grupo dos intérpretes profissionais o preenchimento dos mesmos questionários que foram também respondidos pelos formandos nos estudos experimentais anteriormente analisados, ou seja, os intérpretes profissionais responderam, no total, a quatro inquéritos, dado terem efectuado quatro interpretações. Portanto, cada questionário tinha como objectivo fornecer dados concretos relativos a cada uma das quatro situações. Neste capítulo, será feita, nesse sentido, a análise dos dados desta primeira experiência.

a) No que respeita as características dos discursos, poder-se-á deduzir que os sujeitos não iriam, à partida, ter demasiadas dificuldades na realização das suas interpretações. Em ambas as modalidades, todos os participantes

indicaram que a oradora tinha uma dicção “muito boa”, e a maior parte do grupo referiu que o léxico dos discursos era “fácil”, tendo 1 sujeito até qualificado o vocabulário de ambos os discursos, i.e., nas situações *in situ* e remota como “muito fácil”.

Quanto às sensações relacionadas com a extensão do discurso, constata-se que as respostas dadas pelos sujeitos parecem estar directamente relacionadas com a duração real dos discursos e o ritmo ao qual os mesmos foram proferidos. Assim, 3 sujeitos consideraram o discurso do ambiente local “extenso”, tendo os outros 2 intérpretes indicado que o texto era “pouco extenso”. Contudo, embora os textos originais tenham um número aproximado de palavras, em relação à modalidade da interpretação remota, apenas 2 membros deste grupo de trabalho consideraram o texto original “extenso”, tendo a restante maioria achado ter vertido um discurso com uma extensão “pouco extensa”. Da mesma forma, as opções apontadas pelos participantes relacionadas com a velocidade do discurso original proferido no ambiente local referem-se aos ritmos “lento” (2 respostas) e “normal” (3 respostas), mas devido a um ritmo mais célere utilizado pelo oradora na variante da interpretação à distância, nenhum dos sujeitos considerou a velocidade do discurso “lenta”. Não obstante, a maioria (80%) considerou o ritmo “normal”, tendo contudo 1 intérprete achado a velocidade do segundo discurso “rápida”. Perante estes factos, poder-se-á partir do princípio que as tarefas desta primeira experiência não iriam causar grandes dificuldades aos sujeitos participantes.

b) Relativamente às questões de ordem técnica, verifica-se que em nenhum dos ambientes os intérpretes consideraram a qualidade do som transmitido “má”. Contudo, pelas respostas indicadas pelos intérpretes poder-se-á concluir que a qualidade do som terá diminuído na variante da interpretação remota. Isto deve-se ao facto de a maioria dos participantes ter qualificado, no primeiro discurso, a consistência do som como “bastante boa” ou “muito boa” (2 respostas para cada item), tendo apenas 1 sujeito considerado a qualidade do som, neste ambiente local, “boa”. Em relação ao som transmitido no ambiente remoto, constata-se que apenas 1 intérprete considerou a qualidade do mesmo “muito boa”, tendo havido posteriormente 2

respostas a qualificar o som como “bom” e 2 respostas a considerar a qualidade “bastante boa”.

Perguntou-se ainda aos intérpretes se notaram alguma interferência na transmissão do som, que pudesse ter perturbado a *performance*, tendo apenas 1 sujeito respondido afirmativamente a esta questão, em relação a ambas as variantes, mas não especificando o género de distorção, nem referindo se esses incómodos influenciaram a prestação.

c) Quanto à prestação e o trabalho, dever-se-á salientar a coerência nas respostas dadas pelos intérpretes. Tanto na modalidade da interpretação *in situ*, como na variante da interpretação remota, nenhum sujeito sentiu “*stress*” ou qualquer forma de “sensação estranha”. Apenas um intérprete referiu sentir fadiga no ambiente remoto, tendo alegado que “tentar estar sempre concentrado e fazer a melhor interpretação possível pode fazer com que os sinais de fadiga surjam mais rapidamente”.

Relativamente às questões sobre o facto de a presença física, no ambiente local, ou a imagem projectada da oradora, na variante da interpretação remota, terem auxiliado os intérpretes nas tarefas da interpretação, os sujeitos foram igualmente coerentes nas suas respostas. Assim, 3 sujeitos afirmaram “não” terem tirado qualquer partido de elementos para-linguísticos ou extra-linguísticos, tanto na modalidade da interpretação *in situ*, como na interpretação remota, justificando, em relação à variante local, os seus pontos de vista da seguinte forma: “não houve elementos relevantes em termos de gestos”; “não necessitei de elementos visuais para que o discurso fosse perfeitamente inteligível” ou “o texto poderia [...] ter sido gravado.” No que respeita o ambiente com a imagem projectada do *rostrum* da oradora, alegaram que “não houve elementos na imagem e/ou expressões e gestos significativos”; “o discurso era inteligível por si só e a voz da oradora era suficientemente expressiva” e “o áudio foi o essencial”. Particularmente nestes 3 casos, poder-se-á concluir que os intérpretes ter-se-ão servido de elementos para-linguísticos, i.e., de factores provenientes da fonte áudio, para realizarem as suas tarefas de interpretação, em ambas as modalidades. Contudo, dever-se-á igualmente frisar que em nenhuma das respostas dadas os sujeitos

deixam transparecer que a presença física e/ou a imagem projectada da oradora fosse prejudicial ao seu trabalho.

No entanto, 2 sujeitos afirmaram terem-se servido da presença física e/ou da imagem do *rostrum* da oradora, salientando que “poder visualizar a oradora ajuda-me a perceber mais facilmente o significado de algumas palavras” e “ter o orador presente retira muito *stress* da interpretação” (modalidade da interpretação *in loco*) e “acho que a interpretação é sempre facilitada, quando podemos visualizar a linguagem corporal do orador” e “na minha opinião, a imagem do orador ajuda à concentração” (variante da interpretação à distância).

Perguntou-se também aos sujeitos, na última questão deste inquérito se nas modalidades da interpretação inversas, i.e., *in situ* ou remota, teriam as mesmas facilidades e ou dificuldades na realização das respectivas tarefas de interpretação. De acordo com as instruções dadas aos participantes profissionais (*vide* Anexo 31), estes deveriam responder apenas ao inquérito, após a realização de cada interpretação. Assim, em relação ao ambiente *in situ*, 3 sujeitos responderam que teriam “as mesmas facilidades”, se tivessem que interpretar o mesmo discurso na modalidade da interpretação remota, devido à

- irrelevância da presença da oradora;
- inteligibilidade do discurso, não havendo a necessidade do uso de elementos visuais e/ou de outros elementos externos

e no caso de haver a

- garantia da alta qualidade do som.

Os restantes 2 intérpretes referiram, após a primeira tarefa, ou seja, não tendo ainda realizado a interpretação do segundo texto no ambiente remoto que não teriam as mesmas facilidades na interpretação à distância do discurso proferido *in loco*, pelas seguintes razões:

- a fraca qualidade do som;

- a existência de mais interferências no som e na imagem que poderão ser prejudiciais;
- a visualização directa da oradora é importante e ajuda.

Contudo, depois de verterem para Português o discurso da variante da interpretação remota, a maioria (4 intérpretes) referiu que teria as mesmas facilidades de realizar esta tarefa na modalidade da interpretação local, deixando transparecer, nos motivos abaixo listados, a sensação de diferenças mínimas entre as duas modalidades e/ou a não utilização de elementos extra-linguísticos:

- com a qualidade da imagem e do som parecia quase como se o orador estivesse presente;
- a existência de poucas interferências no som que não tiveram influência na prestação;
- a boa prestação da oradora, mesmo à distância;
- a inutilidade da imagem do *rostrum* da oradora.

Apenas 1 membro deste grupo de trabalho salientou que não teria as mesmas dificuldades, no ambiente inverso, que sentiu durante a tarefa da interpretação à distância, o que deixa transparecer claramente a preferência pela interpretação *in loco*, alegando para tal “a facilidade na interpretação *in situ*, quando temos a possibilidade da visualização directa da oradora”.

3.5.5.2. O tratamento dos dados apresentados no questionário – segunda experiência

O grupo de intérpretes profissionais respondeu também aos inquéritos com respeito aos discursos com as apresentações em *powerpoint*, que foram igualmente proferidos nos ambientes *in situ* e remoto. Seguidamente serão

apresentados os dados relativos às respostas dadas pelos sujeitos profissionais.

a) Quanto às características de ambos os discursos, poderemos também deduzir que os intérpretes não iriam ver o seu trabalho prejudicado, tendo em conta as respostas dadas com respeito à dicção do orador, ou seja, apenas 1 membro deste grupo de trabalho considerou este elemento “bastante bom”, tendo os restantes intérpretes assinalado a opção “muito boa” em relação aos dois ambientes. Também pelas opções relativas à velocidade do discurso, indicadas pelos intérpretes, poder-se-á concluir que as tarefas dos intérpretes não seriam demasiadamente dificultadas, uma vez que 3 intérpretes consideraram a velocidade, à qual o discurso foi proferido, “lenta”, tendo 2 sujeitos achado que o ritmo terá sido “normal, no ambiente *in situ*. Já em relação à modalidade da interpretação remota, os intérpretes terão considerado, de uma maneira geral, o ritmo do discurso original mais célere, pois apenas 1 sujeito terá considerado a velocidade lenta, embora os restantes participantes tenham achado a velocidade neste ambiente “normal”. Estas circunstâncias estarão também implicitamente ligadas às sensações relacionadas com a extensão do discurso. Tal como foi mencionado no capítulo 3.3.5., alínea a), referente ao mesmo estudo realizado com os alunos, o texto da modalidade local apresentava um número um pouco inferior de palavras, mas a duração do mesmo era semelhante ao tempo do discurso da modalidade à distância, discurso este que foi proferido a um ritmo ligeiramente mais elevado. Assim, de uma forma geral, os intérpretes terão eventualmente sentido que o texto fora mais longo na modalidade à distância do que na variante da interpretação local, tendo assinalado as opções da seguinte forma: no ambiente local apenas 1 sujeito considerou o texto “bastante extenso”, tendo os restantes 4 membros marcado equitativamente as respostas “extenso” ou “pouco extenso”. No entanto, em relação à variante da interpretação à distância, os sujeitos acharam o texto mais extenso, pois com respeito a este ambiente, houve apenas 1 resposta assinalada na opção “pouco extenso” e 2 marcações em cada uma das respostas “extenso” e “bastante extenso”, o que eventualmente poderá ter comprometido a *performance* geral nesta variante,

uma vez que se tratava igualmente da quarta tarefa consecutiva realizada por este grupo de trabalho.

Outro elemento que terá influenciado negativamente o desempenho no ambiente remoto está relacionado com o vocabulário técnico dos textos. Apesar de se tratar do mesmo género de léxico, em ambas as partes, as respostas assinaladas indicam um grau de dificuldade mais elevado no ambiente da interpretação remota, uma vez que nesta modalidade houve 3 respostas assinaladas na opção “bastante difícil” e 2 marcações na resposta “fácil”, enquanto na variante da interpretação local aconteceu precisamente o contrário, i.e., 60% dos sujeitos responderam “fácil” tendo os restantes membros optado pela resposta “bastante difícil”.

b) Dever-se-á referir que as opções assinaladas nas questões de ordem técnica revelam coerência nas respostas dadas pelos intérpretes profissionais. Assim, no que diz respeito à qualidade do som e/ou da imagem, em ambas as modalidades, houve o mesmo número de respostas assinaladas apenas nas opções “boa” (20%), “bastante boa” (60%) e “muito boa” (20%), ou seja, nenhum membro considerou “má” a qualidade das fontes áudio e vídeo.

Ao contrário do que aconteceu na mesma experiência realizada com os formandos, dever-se-á salientar que o desempenho dos intérpretes profissionais poderia estar comprometido nos dois ambientes, pelo facto de a maior parte dos intérpretes ter notado interferências, principalmente no som. Enquanto os discentes assinalaram, em geral, uma perda na qualidade do som no ambiente da interpretação remota, os membros deste grupo de trabalho apontaram a existência de distorções em ambos as variantes de trabalho. Apenas 2 sujeitos referiram a ausência de elementos perturbadores. Essas mesmas interferências e as dificuldades que daí resultaram, tal como apontado pelos intérpretes, dizem respeito aos momentos em que o som da projecção dos vídeos de curta duração se sobrepunha à voz do orador. Assim, a maior parte dos intérpretes frisou ter havido problemas no processo da interpretação e, como tal, viram a sua prestação negativamente influenciada por esses factores, afirmando que “uma grande parte das frases teve de ser deduzida ou deixada incompleta”; “tornou-se complicado ouvir o orador aquando da projecção do vídeo inserido na apresentação, particularmente no momento da

descolagem do avião”³⁴; “interferência no som vindo da apresentação em *powerpoint*. Foi durante um período curto da apresentação, mas notei igualmente uma quebra na minha concentração” e, noutro caso, o intérprete refere ter notado a existência de “interferências do áudio vindo da apresentação em *powerpoint* [que] impediram uma prestação normal da interpretação nesse momento, pois o áudio da apresentação abafou o orador”.

c) No que respeita a prestação e o trabalho dos sujeitos, dever-se-á salientar que, mais uma vez, em relação ao ambiente local, os intérpretes não sentiram, de uma forma geral, “fadiga” e/ou “*stress*”. Apenas 2 sujeitos assinalaram a resposta afirmativa referente ao elemento “sensação estranha”, durante a realização desta tarefa. Em um dos casos, o intérprete alega que o incómodo foi causado pela “saturação do som por excesso do volume nos momentos das interferências”. No entanto, o outro membro do grupo que afirma ter tido essa forma de sensação estranha por ter achado “emocionante pilotar um Boeing”, o que provavelmente terá sido causado por um grau elevado de proximidade sensorial com a apresentação em *powerpoint* e que não será, nesse sentido, considerado um incómodo, conforme referido na respectiva pergunta do questionário, mas sim um factor positivo, desde que estes aspectos não tenham influência na concentração do intérprete.

No que respeita o ambiente da interpretação remota, constata-se que foram dadas praticamente as mesmas respostas, havendo, contudo, uma excepção relativa a algo muitas vezes observado e referido, de uma forma geral, na comunidade dos intérpretes profissionais: o aumento da fadiga na interpretação remota. Como tal, enquanto na modalidade da interpretação *in situ* nenhum elemento assinalou a resposta afirmativa relativa ao factor “fadiga”, houve 1 intérprete a indicar esta forma de “incómodo” no ambiente da interpretação remota, queixando-se que ao aumento da “fadiga” e a “sensação estranha” foram provocadas por “dores de cabeça, devido ao volume excessivo do som”. No outro caso, apenas referente ao elemento “sensação estranha” assinalada pelo respectivo sujeito, foi igualmente relatado que a causa dessa

³⁴ Em relação à parte do discurso vertido na modalidade da interpretação remota, o mesmo intérprete aponta os mesmos problemas aquando da aterragem do avião, durante a respectiva visualização do vídeo de curta duração em simultâneo com a intervenção do orador.

mesma sensação residia no facto de, mais uma vez, ter achado “emocionante pilotar um Boeing em toda esta apresentação tridimensional”.

Em relação à pergunta sobre o facto se os intérpretes sentiram que a presença física, no ambiente local, e a imagem do *rostrum do orador* terá (ou não) servido de auxílio, durante a realização das interpretações, verifica-se que os membros deste grupo de trabalho foram unânimes nas suas respostas no que respeita a primeira modalidade, i.e., a variante local. Assim, todos os sujeitos assinalaram a resposta afirmativa, pelo facto de “o orador ter essencialmente apontado para pormenores nos slides”; “a expressão do orador [ter ajudado] a distinguir as partes mais ‘imprescindíveis’ do discurso daquelas mais ‘prescindíveis’”; “[ter sido] uma explicação ‘*in loco*’ muito gráfica; “o orador [ter empregue] uma dicção lenta e uma linguagem corporal tranquila que ajudou a que [o intérprete] fosse mais sereno e confiante no [s]eu trabalho” e “quando as interferências do som tornaram difícil perceber o orador, [o intérprete tentou] decodificar a mensagem pelos lábios”.

Contudo, no que concerne à imagem do *rostrum* do orador aquando da realização da interpretação remota, a maior parte, i.e., 3 sujeitos não encontraram nenhuma forma de auxílio neste elemento, uma vez que “o texto não implicou qualquer emoção ou expressão que fosse relevante para a interpretação”; “a imagem do orador era muito pequena e a apresentação ocupava toda a atenção [do intérprete]” e “na altura em que as interferências não deixavam ouvir a voz do orador, [o intérprete] não [ter conseguido] ler os lábios do orador, como na situação *in situ*”. Não obstante, houve 2 intérpretes que frisaram também ter-se servido da projecção do *rostrum* do orador, devido ao facto de servir como “elemento gráfico bastante útil, como se estivesse dentro do *cockpit*”; e de “captar melhor a atenção, ajudando na concentração”.

Perguntou-se, por último, ao grupo se o elemento visual adicional, em forma das apresentações em *powerpoint*, em ambos os ambientes serviu de apoio na realização das tarefas da interpretação *in situ* e remota, notando-se claramente a unanimidade e coerência nas respostas dadas pelos membros do grupo de trabalho. Tanto no ambiente *in situ*, como na variante da interpretação remota, a projecção da informação visual adicional facilitou o trabalho dos intérpretes, tendo estes apontando como razões para as duas modalidades:

- a visualização e utilidade de termos, situações, números, gráficos etc.;
- a possibilidade de retirar informação visual, em situações de difícil compreensão da fonte áudio;
- o esclarecimento de ambiguidades no léxico;
- a melhor compreensão de uma área que o intérprete desconhece;
- a facilidade na interpretação devido a dados expostos na projecção;
- a diminuição do esforço mental e fadiga, devido à visualização dos dados;
- o aumento do interesse.

3.5.6.1. Conclusão – primeira experiência

Também, de acordo com os resultados apurados referentes à primeira experiência levada a cabo com o grupo dos intérpretes profissionais, estudo este que decorreu em condições muito semelhantes ao primeiro estudo realizado com os formandos-intérpretes, poder-se-á concluir que, em termos de qualidade, também não houve diferenças significativas entre as interpretações realizadas pelos sujeitos, em ambas as modalidades de trabalho. No entanto, registaram-se alguns parâmetros que apontam para uma ligeira diminuição da qualidade dos trabalhos efectuados no ambiente da interpretação remota.

A diferença mínima entre a qualidade das interpretações realizadas nas variantes distintas, no âmbito da primeira experiência efectuada com o grupo dos intérpretes profissionais, estará directamente expressa nas respostas dadas pelos sujeitos nos questionários preenchidos, após as interpretações.

No que diz respeito a termos de ordem tecnológica, não houve qualquer indicação em prejuízo da impecabilidade da transmissão do som e/ou da imagem. Apenas um sujeito salientou ter notado interferências, não especificando o género destes distorções.

Em relação ao desempenho, destaca-se o facto de nenhum intérprete ter sentido “*stress*”, “fadiga” ou qualquer outra “sensação estranha”, e embora tivesse havido opiniões relativas a melhores condições de trabalho na modalidade da interpretação *in situ*, apenas um membro do grupo dos intérpretes profissionais indicou ter preferência por esta forma de trabalho, tendo os restantes sujeitos afirmado que não sentiram diferenças entre as duas modalidades comparadas. Aliás, dever-se-á referir neste contexto que um sujeito tivera a sensação de estar perante melhores condições de trabalho em ambientes da interpretação presencial, sensação essa que terá mudado, após ter realizado a tarefa da interpretação remota, frisando a inexistência de diferenças entre uma e outra modalidade.

De acordo com o exposto, poderemos concluir que efectivamente também não foram registadas diferenças significativas entre as duas modalidades de interpretação comparadas, no que concerne a esta primeira experiência realizada com o grupo dos intérpretes profissionais, embora a maior parte dos participantes deste grupo não tenha nenhuma experiência profissional no âmbito da modalidade da interpretação à distância.

3.5.6.2. Conclusão – segunda experiência

Os comportamentos constatados posteriormente na última experiência levada a cabo com o grupo de intérpretes profissionais são bastante idênticos àqueles que foram observados no terceiro estudo realizado com os discentes. Embora se denote na maior parte dos parâmetros uma média aproximada de número de falhas ocorridas em ambas as modalidades comparadas, verificou-se que as categorias relacionadas com a informação vertida, i.e., “Contra-Senso”, “Omissões / Fidelidade” e “Segmentos Inacabados” apresentam, em geral, uma média ligeiramente superior de erros na variante da interpretação remota. Porém, a análise estatística indica diferenças pouco relevantes, no que concerne à qualidade alcançada dos trabalhos concretizados em ambos os ambientes.

A diminuição do rendimento global pouco acentuado no ambiente da interpretação remota, ainda que estatisticamente pouco significativo, poderá estar relacionado com o facto de os membros do grupo dos intérpretes profissionais terem efectuado uma quarta tarefa, durante as sessões de trabalho, embora apenas um ter assinalados sinais de “fadiga” e “dores de cabeça”, neste ambiente de trabalho. Contudo, dado alguns sujeitos deste grupo de trabalho se terem auxiliado na presença física do orador no ambiente da interpretação *in situ* e não terem indicado como desvantagem a inserção da imagem do *rostrum* do orador numa janela de dimensão reduzida na apresentação em *powerpoint*, mas terem apontado a existência de problemas na transmissão do som, em ambos os ambientes de trabalho, poder-se-á salientar que estas observações estarão provavelmente relacionadas com um desempenho e rendimento mais convergentes destes sujeitos nas duas modalidades do que aquele que fora registado na mesma experiência realizada com o grupo dos formandos.

Dadas estas circunstâncias, e pelo facto de todos os membros do grupo dos intérpretes profissionais terem referido a utilidade das apresentações em *powerpoint* para a concretização do seu trabalho nas duas variantes, poder-se-á igualmente concluir que a ajuda destas ferramentas audiovisuais se tornou também da mesma forma eficaz nestas mesmas modalidades da interpretação observadas.

3.6. Estudo comparativo das diversas experiências – formandos *versus* intérpretes profissionais

Na seguinte parte deste trabalho de investigação irei apresentar algumas situações, em que compararei o desempenho dos diversos grupos dos formandos-intérpretes e dos intérpretes profissionais. De acordo com as tabelas 3.0.-1 e 3.0.-2, nas páginas 92 e 93 deste trabalho, poder-se-á ver que à primeira experiência realizada (Estudo 1) com doze discentes, divididos equitativamente em dois grupos, A e B, corresponde o Estudo 4, realizado com

o grupo de cinco intérpretes profissionais. Poderemos verificar que os Estudos 3 e 5 foram efectuados respectivamente nas mesmas condições com um grupo de nove discentes e os mesmos sujeitos pertencentes ao grupo dos intérpretes profissionais.

Até agora foram contrapostos o desempenho dos sujeitos e a qualidade das diversas interpretações de cada estudo experimental, nas duas variantes distintas da interpretação *in situ* e remota. Na seguinte parte do trabalho, irei realçar a comparação directa de alguns aspectos relevantes dos resultados alcançados pelos formandos-intérpretes e os intérpretes profissionais nas várias situações semelhantes e/ou iguais das diversas experiências concretizadas.

3.6.1. A interpretação *in situ* e remota – formandos *versus* intérpretes profissionais (Estudos 1 e 4)

Esta primeira comparação incide sobre o desempenho alcançado pelos discentes e intérpretes profissionais, aquando da realização das tarefas interpretativas das primeiras experiências nas modalidades da interpretação *in situ* e remota. De acordo com as figuras 3.6.1.-1 e 3.6.1.-2, verifica-se, à primeira vista, que, em termos gerais, tanto os formandos como os intérpretes profissionais seguem comportamentos bastante idênticos na realização das interpretações, conforme indicado pelas linhas nos gráficos.

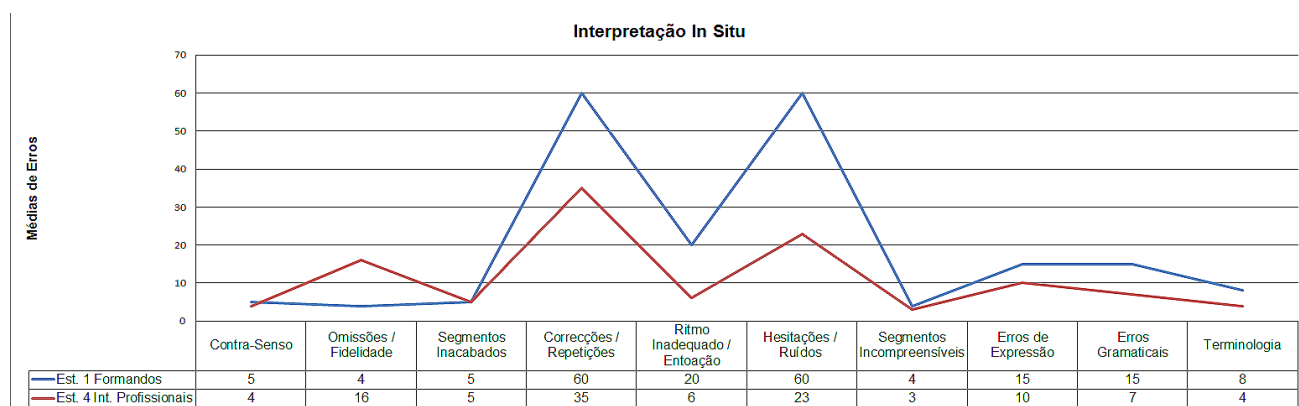


Fig. 3.6.1.-1

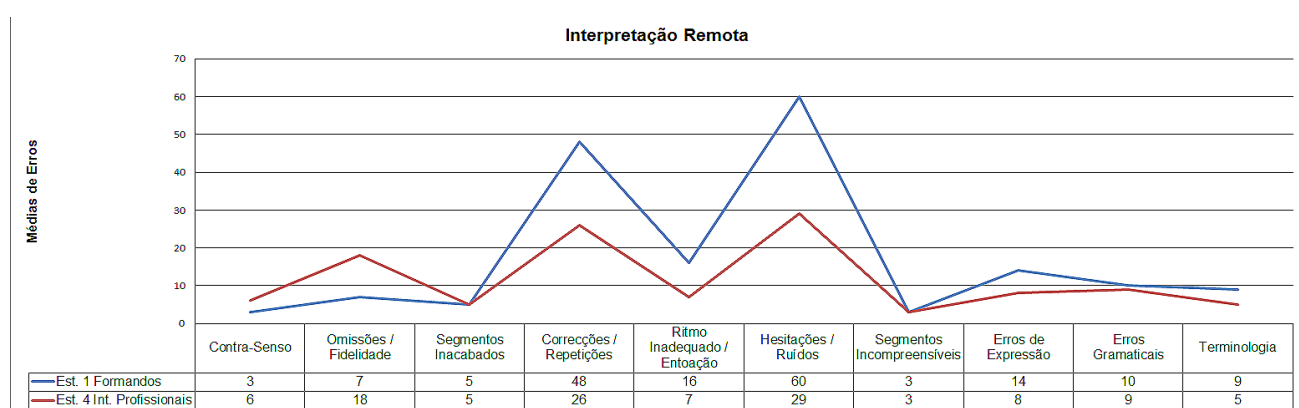


Fig. 3.6.1.-2

O seguimento das linhas nas ilustrações 3.6.1.-1 e 3.6.1.-2 revela igualmente que as médias dos erros dos intérpretes profissionais atingem, geralmente, valores mais baixos nos diversos parâmetros. Apenas nas categorias “Contra-Senso” (interpretação remota) e “Omissões/ Fidelidade” (interpretação *in situ* e remota) denota-se a ocorrência mais frequente de erros nas interpretações realizadas pelo grupo dos intérpretes profissionais.

Embora em alguns parâmetros se verifique um número igual ou aproximado nas médias dos erros cometidos pelos formandos e pelos intérpretes profissionais, destacam-se as diferenças substanciais nas categorias “Correções/ Repetições” e “Hesitações/ Ruídos” entre estes dois grupos, tanto na modalidade da interpretação *in situ* como na variante da interpretação à distância.

Ainda que os formandos e os intérpretes profissionais revelem comportamentos semelhantes, podemos verificar que as diferenças nas médias dos erros alcançadas em ambas as situações da interpretação *in situ* e remota

revelam uma discrepância estatisticamente significativa. Se submetermos as duas comparações ao método estatístico de análise de variância “ANOVA a um factor”, obtemos os seguintes resultados para ambas as situações, nas seguintes tabelas 3.6.1.-1 e 3.6.1.-2:

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variância		
Est. 1 Formandos - IIS	6	1168	194,67	1923,87		
Est. 4 Int. Profissionais - IIS	5	555	111	1519		
ANOVA						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P	F crítica
Entre grupos	19091,2	1	19091	10,9473	0,0091	5,1174
Dentro de grupos	15695,3	9	1743,9			
Total	34786,5	10				

Tab. 3.6.1.-1

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variância		
Est. 1 Formandos - IR	6	1042	173,67	660,667		
Est. 4 Int. Profissionais - IR	5	580	116	3029,5		
ANOVA						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P	F crítica
Entre grupos	9069,39	1	9069,4	5,29296	0,0469	5,1174
Dentro de grupos	15421,3	9	1713,5			
Total	24490,7	10				

Tab. 3.6.1.-2

Em ambos os casos, as observações não suportam a hipótese de que as médias alcançadas pelos formandos e pelos intérpretes profissionais sejam semelhantes, uma vez que os “valores P” são inferiores a 0,05, ou seja, 0,0091 e 0,0469.

Deveremos referir ainda que numa análise mais atenta dos gráficos ilustrados nas figuras 3.6.1.-1 e 3.6.1.-2, regista-se uma distribuição equitativa das categorias que foram mais sucedidas nas interpretações dos formandos e dos intérpretes profissionais. No entanto, nesta disposição destacam-se 6

parâmetros com menos erros cometidos pelos formandos na interpretação remota. Em relação às restantes 4 categorias, poder-se-á verificar nos gráficos que as mesmas apresentam valores de erros iguais em ambas as modalidades ou favorecem a modalidade da interpretação *in loco* por revelarem respectivamente um número inferior de ocorrências de erros.

O mesmo sucede no grupo dos intérpretes profissionais, ou seja, também registamos 6 categorias que apresentam médias mais baixas de erros. Contudo, isto não acontece na variante da interpretação à distância, mas sim na modalidade da interpretação *in situ*, provavelmente pelo facto de apenas um sujeito deste grupo ter indicado experiência profissional no âmbito desta forma de trabalho.

Conclusão

Vimos nesta breve comparação que as médias dos erros dos intérpretes profissionais atingem, geralmente, valores mais baixos nas diversas categorias observadas. Apenas em dois parâmetros referentes ao conteúdo vertido, i.e., “Contra-Senso”, na interpretação remota, e “Omissões/ Fidelidade”, em ambas as modalidades, constata-se uma maior ocorrência destas falhas nas interpretações realizadas pelo grupo dos intérpretes profissionais. Embora nenhum sujeito do grupo dos intérpretes profissionais tenha considerado rápida a velocidade, a que o discurso fora proferido, no ambiente *in situ*, e apenas um membro o tenha feito na modalidade da interpretação remota, estas falhas na falta de informação vertida poderão ter surgido na sequência de tomadas de decisão mais espontâneas e na técnica de condensação dos diversos segmentos do conteúdo do discurso original. Foram registadas menos ocorrências deste género nas interpretações dos formandos, o que poderá estar ligado ao facto destes tenderem, em termos gerais, a verter literalmente toda a informação dos discursos originais, ainda que estejam perante discursos proferidos a um ritmo consideravelmente elevado.

Observando, de uma forma geral, estes resultados, tudo leva a crer que os formandos cometam mais erros do que os intérpretes profissionais. Todavia, há que salientar que os resultados desta análise através do método “ANOVA a um factor”, relativos à comparação do desempenho global dos formandos e dos

intérpretes profissionais na modalidade da interpretação remota rejeitam a hipótese de igualdade entre estes dois grupos, estando, contudo, o “valor P” de 0,0469 no limite do campo dessa mesma rejeição, na modalidade da interpretação remota.

Esta observação poderá sugerir duas perspectivas: por um lado, a qualidade alcançada pelos formandos na variante da interpretação remota poderá estar mais próxima dos padrões do desempenho dos intérpretes profissionais que indicaram terem pouca ou praticamente nenhuma experiência profissional no âmbito desta modalidade. Por outro lado, e no seguimento deste raciocínio, a qualidade dos trabalhos realizados pelos intérpretes profissionais poderá estar mais próxima dos padrões alcançados pelos formandos-intérpretes no ambiente da interpretação remota, o que poderá levar a crer que o desempenho dos intérpretes profissionais seja efectivamente melhor na interpretação *in situ*. Estas observações são comprovadas através das médias de erros cometidos pelos grupos de trabalho, indicadas nas tabelas 3.1.4.-1 e 3.5.4.1.-1, respectivamente nas páginas 109 e 226. Os formandos atingiram médias inferiores na modalidade da interpretação remota, enquanto o mesmo se observa no grupo dos intérpretes profissionais em relação à interpretação *in situ*.

3.6.2. A interpretação remota com interferências *versus* a interpretação remota sem interferências – formandos (Estudos 2 e 1)

A comparação do desempenho dos formandos, que participaram na primeira e na segunda experiência (Estudo 1 e Estudo 2, respectivamente), e da qualidade das respectivas interpretações realizadas na variante da interpretação remota sugere, *a priori*, uma diferença significativa entre ambas as situações. Os sujeitos que participaram no primeiro estudo, na modalidade da interpretação remota, ter-se-ão servido de todos os elementos audiovisuais para realizarem a respectiva tarefa da interpretação. Já no segundo estudo experimental, a maior parte dos discentes afirmou ter canalizado a sua

concentração na informação que lhes tivesse advindo através do *input* áudio, para garantir um nível adequado dos padrões de comunicação no processo da interpretação. Tendo em consideração estes factos, verifica-se que a *performance* dos formandos na situação da interpretação remota, na primeira experiência, na qual não havia quaisquer perturbações na imagem transmitida, está bastante melhor do que o desempenho dos formandos que participaram na segunda experiência. Poderemos observar estes comportamentos nas seguintes figuras 3.6.2.-1, 3.6.2.-2 e 3.6.2.-3, considerando a média das falhas em ambas as situações distintas, com e sem interferências na imagem projectada.

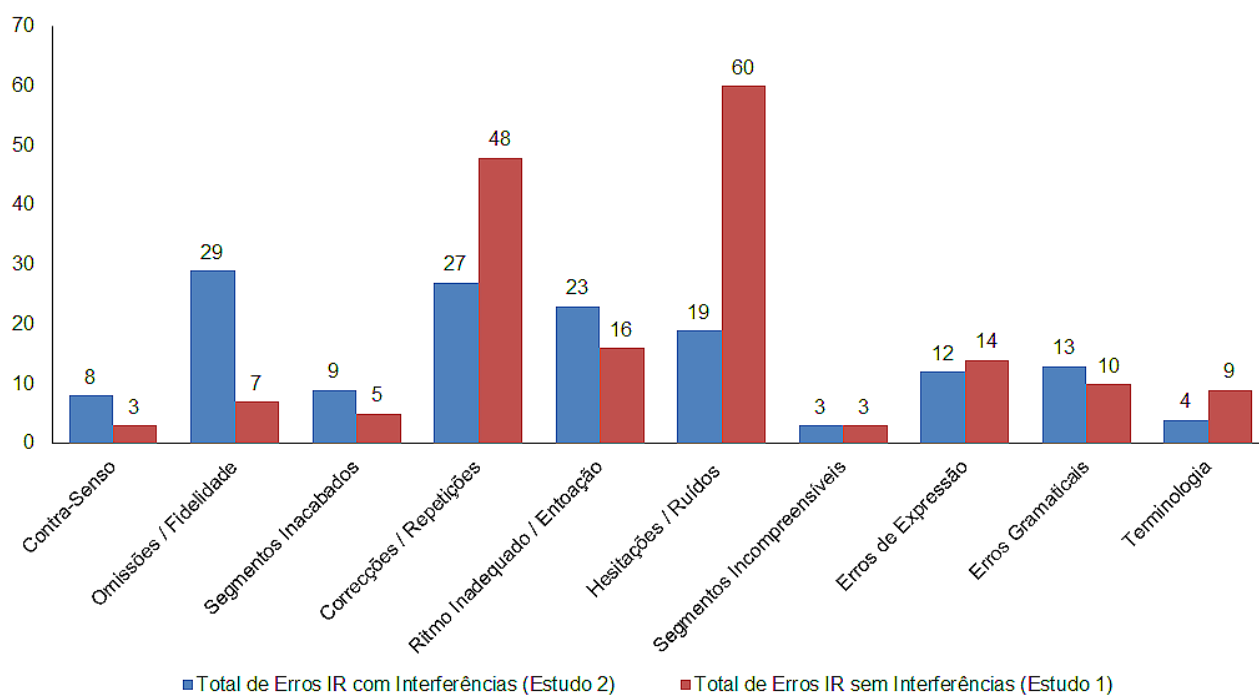


Fig. 3.6.2.-1

Considerando as interpretações efectuadas à distância da primeira e da segunda experiência, constata-se na figura 3.6.2.-1 que a média total das falhas ocorridas, em cada um dos parâmetros, em ambas as situações, é de uma forma geral mais elevada no ambiente de trabalho, em que os alunos tinham que lidar com perturbações que surgiam, por vezes, em determinados intervalos na imagem. Destacam-se principalmente as categorias relativas ao conteúdo vertido, nomeadamente “Contra-Senso”, “Omissões Fidelidade” e

“Segmentos Inacabados”. Nota-se igualmente uma discrepância substancial no que concerne ao parâmetro referente às falhas de “Ritmo Inadequado/Entoação”, uma vez que, de um modo geral, estas interpretações do Estudo 2 não terão sido tão fluentes como as do Estudo 1.

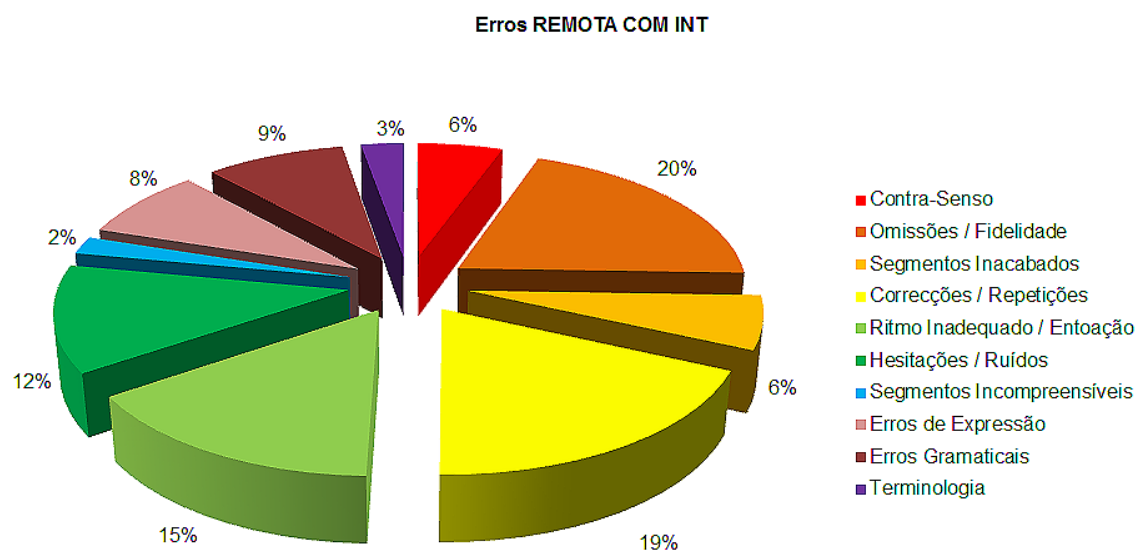
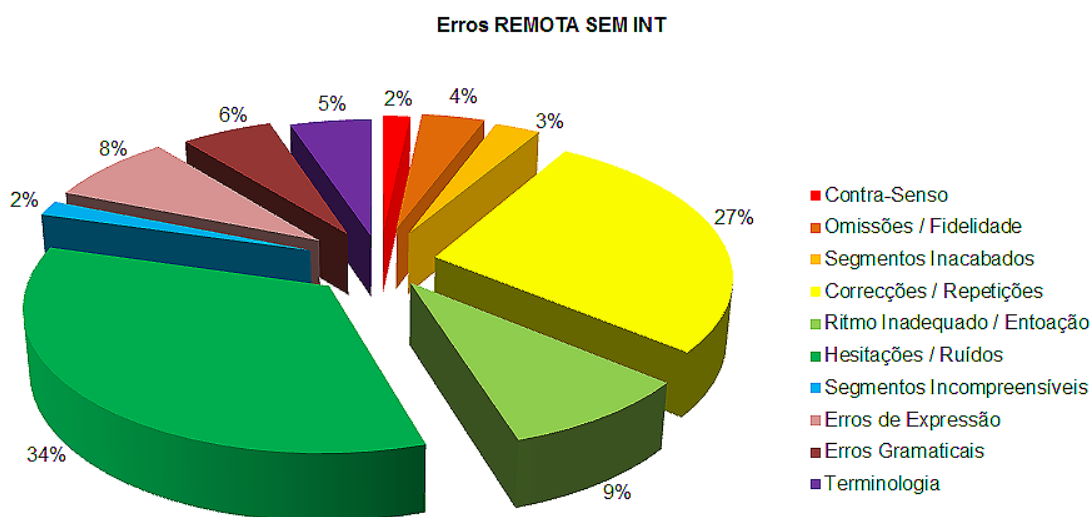


Fig. 3.6.2.-2

Fig. 3.6.2.-3³⁵

³⁵ Trata-se, neste caso, da mesma imagem que consta da página 110, ou seja, a figura 3.1.4.-3.

Se observarmos também as figuras 3.6.2.-2 e 3.6.2.-3, verifica-se que apenas os parâmetros “Correcções/ Repetições”, “Hesitações/ Ruídos” e “Terminologia” estão significativamente melhores nesta segunda situação de interpretação remota, i.e., no Estudo 2, o que se constata igualmente na figura 3.6.2.-1, e que estará relacionado com a quantidade inferior de informação vertida nas diversas interpretações.

No entanto, se submetermos as somas dos erros cometidos pelos formandos, nas duas experiências, a uma análise de variância “ANOVA a um factor” verifica-se no quadro da tabela 3.6.2.-1 referente ao “valor P” a aceitação da hipótese de igualdade na qualidade dos trabalhos realizados pelos dois grupos observados, dado o valor ser superior a 0,05.

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variância		
REMOTA COM INT	8	1170	146,25	2133,07		
REMOTA SEM INT	6	1042	173,67	660,667		
ANOVA						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P	F crítico
Entre grupos	2577,167	1	2577,2	1,69598	0,2173	4,7472
Dentro de grupos	18234,83	12	1519,6			
Total	20812	13				

Tab. 3.6.2.-1

Submeteu-se, no entanto, no âmbito desta comparação, a soma dos erros cometidos referentes aos parâmetros “Contra-Senso”, “Omissões/ Fidelidade” e “Segmentos Inacabados”, i.e., as categorias relativas ao conteúdo vertido nos trabalhos de ambos os grupos observados, ao mesmo método de análise “ANOVA a um factor”. Neste caso, poder-se-á verificar a rejeição de hipótese de igualdade entre os dois grupos de trabalho, uma vez que o “valor P” é inferior a 0,05, de acordo com a tabela 3.6.2.-2:

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variância		
REMOTA COM INT	8	370	46,25	830,214		
REMOTA SEM INT	6	87	14,5	87,9		
ANOVA						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P	F crítico
Entre grupos	3456,21	1	3456,2	6,63487	0,0243	4,7472
Dentro de grupos	6251	12	520,92			
Total	9707,21	13				

Tab. 3.6.2.-2

Esta análise vista de uma perspectiva mais concentrada, ou seja, tendo em consideração apenas estas três categorias relacionadas com a quantidade de informação vertida nas interpretações, não suporta a igualdade entre os dois grupos de trabalho.

Conclusão

Após realização desta segunda experiência no ano académico 2009/2010, e tendo então comparado a *performance* destes formandos com a qualidade dos trabalhos realizados pelos alunos no ano lectivo anterior concluiu-se antecipadamente que existiria uma diminuição da qualidade dos trabalhos realizados nas circunstâncias, em que os discentes tinham que lidar adicionalmente com perturbações na fonte visual do discurso transmitido. No entanto, depois de submetermos as somas dos erros cometidos pelos formandos, nas duas experiências, a uma análise de variância “ANOVA a um factor” verificou-se a aceitação da hipótese de igualdade na qualidade dos trabalhos realizados pelos dois grupos observados, ainda que as primeiras impressões da análise preliminar apontassem para resultados bastante distintos. Portanto, de um ponto de vista mais comunicativo que se abstrai, de certa forma, mais de uma análise baseada no erro, as interpretações realizadas em ambas as situações distintas pelos formandos-intérpretes poderão estar bem sucedidas e a níveis de qualidade aproximadamente semelhantes.

Estas observações provavelmente estarão relacionadas com o facto de os intérpretes muitas vezes, em estudos concretizados e referidos no capítulo 2.5., poderem sentir alguma relutância face à qualidade dos seus trabalhos produzidos em circunstâncias da modalidade da interpretação remota. Apesar da sensação que, precisamente, essa forma de trabalho mais recente e todos os factores externos ligados à mesma – por exemplo, elementos de ordem tecnológica e factores relacionados com a saúde – poderão ter um impacto negativo em todo o trabalho do intérprete, a análise qualitativa por avaliadores externos revela-se muitas vezes favorável à tese da inexistência de diferenças entre as variantes da interpretação *in situ* e remota.

No entanto, após uma comparação das categorias referentes ao conteúdo vertido, nos dois estudos observados, verificou-se um desempenho menos sucedido dos formandos que realizaram as interpretações do discurso, no qual surgiam perturbações na imagem transmitida, do que dos discentes que realizaram as interpretações na modalidade da interpretação à distância, sem quaisquer interferências na imagem – *vide* Estudo 1. Isto, no fundo, corrobora as conclusões da análise preliminar desta comparação.

Como já foi anteriormente referido, a hipótese de igualdade entre os dois grupos de trabalho resulta das diferenças acentuadas nas categorias “Correcções/ Repetições”, “Hesitações/ Ruídos” e “Terminologia”, que favorecem o desempenho dos formandos do Estudo 2, mas apenas pelo facto de terem vertido uma quantidade de conteúdo consideravelmente inferior nas suas interpretações.

Apesar de nem sempre serem absolutamente essenciais para uma boa interpretação, poder-se-á, particularmente neste caso, concluir que uma boa interpretação – e sendo a mesma realizada remotamente, através do auxílio de imagens – dependerá de meios visuais que, tal como o canal áudio, sejam transmitidos de uma forma impecável. Isto não significa que o intérprete não consiga realizar as suas tarefas, estando completamente privado do *input* vídeo, mas seguramente terá um desempenho e resultados menos positivos se tiver de lidar com interferências stressantes e irritantes na imagem a transmitir o *rostrum* de determinado orador.

3.6.3. A interpretação *in situ* e remota, com apresentações em *powerpoint* – formandos *versus* intérpretes profissionais (Estudos 3 e 5)

Tal como efectuado no capítulo 3.6.1., iremos também nesta passagem observar os comportamentos e o desempenho dos formandos-intérpretes e dos intérpretes profissionais, aquando da realização das últimas experiências, em que estes grupos tiveram como tarefa a interpretação de dois discursos proferidos com um suporte de apresentações em *powerpoint* – *vide* os Estudos 3 e 5, nas tabelas 3.0.-1 e 3.0.-2.

Tal como se verificou na comparação da *performance* dos formandos e dos intérpretes profissionais nas primeiras experiências, constata-se, igualmente, de acordo com as figuras 3.6.3.-1 e 3.6.3.-2, que, em termos gerais, ambos os grupos revelam padrões semelhantes nos exercícios das respectivas interpretações. Isto é indicado pelo seguimento das linhas dos gráficos nas diversas categorias.

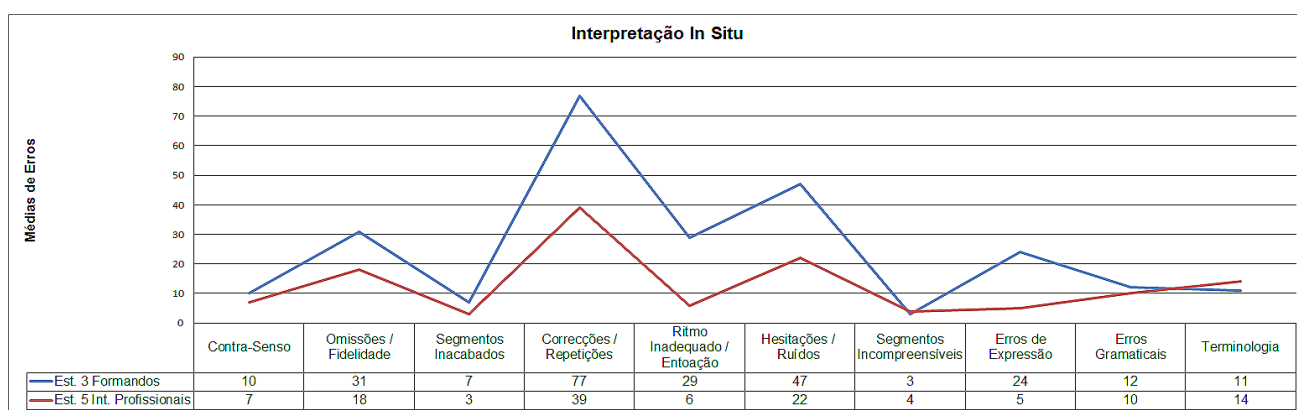


Fig. 3.6.3.-1

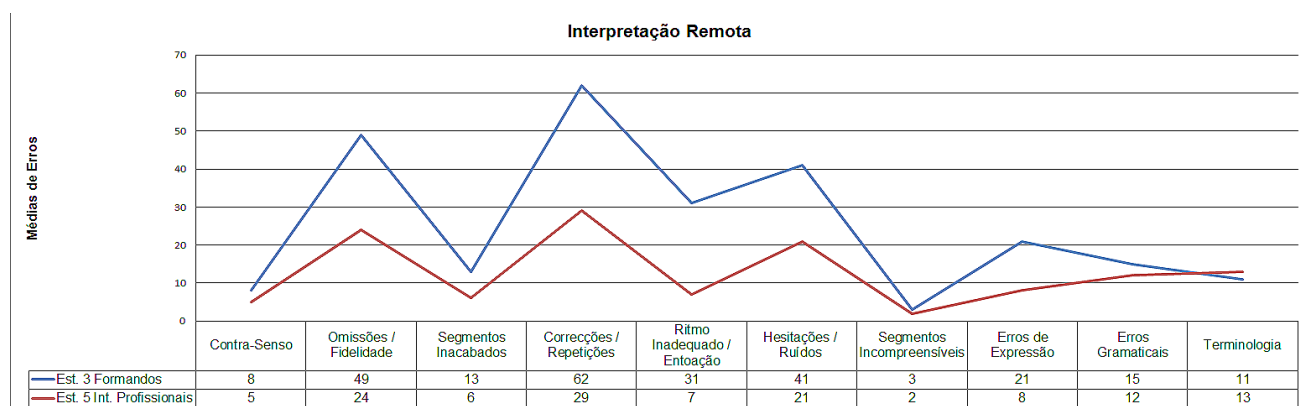


Fig. 3.6.3.-2

Também, neste caso, nota-se que a orientação das linhas dos gráficos revela geralmente médias de erros mais baixas nas interpretações dos intérpretes profissionais, nas diversas categorias observadas. Como exceção, surgem, na modalidade da interpretação *in situ*, apenas os parâmetros “Segmentos Incompreensíveis” e “Terminologia” e, na variante da interpretação remota, somente esta última categoria.

Apesar de estarmos perante comportamentos idênticos entre formandos e intérpretes profissionais, como já foi referido, e embora possamos observar a existência de médias mais aproximadas em algumas categorias, destacam-se alguns parâmetros com discrepâncias substanciais em ambas as modalidades da interpretação, como por exemplo, “Omissões/ Fidelidade”, “Correções/ Repetições”, “Ritmo Inadequado/ Entoação”, “Hesitações/ Ruídos” e “Erros de Expressão”. Se submetermos esta comparação à análise de variância “ANOVA a um factor”, teremos os seguintes resultados, conforme indicado nas tabelas 3.6.3.-1 e 3.6.3.-2:

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
<i>Grupos</i>	<i>Contagem</i>	<i>Soma</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>		
Est. 3 Formandos - IIS	9	2266	251,78	8856,44		
Est. 5 Int. Profissionais - IIS	5	643	128,6	2684,8		
ANOVA						
<i>Fonte de variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	48769,6	1	48770	7,17281	0,0201	4,7472
Dentro de grupos	81590,8	12	6799,2			
Total	130360	13				

Tab. 3.6.3.-1

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
<i>Grupos</i>	<i>Contagem</i>	<i>Soma</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>		
Est. 3 Formandos - IR	9	2296	255,11	9786,11		
Est. 5 Int. Profissionais - IR	5	638	127,6	1468,3		
ANOVA						
<i>Fonte de variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	52261,34	1	52261	7,45153	0,0183	4,7472
Dentro de grupos	84162,089	12	7013,5			
Total	136423,43	13				

Tab. 3.6.3.-2

Os “valores P” originados por esta análise comparativa de ambas as situações apontam para a rejeição de hipótese de igualdade entre a qualidade alcançada pelos formandos e os intérpretes profissionais, uma vez que são inferiores a 0,05.

Relativamente à disposição das categorias com um número mais ou menos elevado de erros cometidos, poderemos ver, nos gráficos das figuras 3.6.3.-1 e 3.6.3.-2, tal como registado no capítulo 3.6.1., que estamos igualmente perante uma distribuição equitativa das categorias que foram mais sucedidas nas interpretações dos formandos e dos intérpretes profissionais. No caso deste último grupo de trabalho, existem 5 categorias que apresentam menos ocorrências de erros na interpretação *in situ*, havendo um registo de menos falhas ocorridas nas restantes 5 categorias na modalidade adversa.

Esta disposição não segue exactamente o mesmo padrão no grupo dos formandos-intérpretes profissionais, embora também aqui se denote uma igual distribuição dos erros registados: 4 categorias apresentam médias mais baixas de erros na interpretação *in situ*, 4 na variante da interpretação à distância e nas restantes 2 verifica-se um número igual de ocorrências de erros, em ambas as modalidades.

Conclusão

Constatou-se também nesta comparação que, em termos gerais, os valores das médias de erros dos formandos atingem valores superiores nas diversas categorias observadas. Apesar de se verificar comportamentos idênticos entre alunos e intérpretes profissionais, existem diferenças substanciais entre a qualidade das tarefas realizadas por estes dois grupos. A rejeição da hipótese de igualdade nos trabalhos acima referida manifesta-se também no seguinte aspecto: enquanto que na primeira comparação efectuada, nestes termos, se notava mais falhas nas interpretações do grupo dos intérpretes profissionais, nos parâmetros referentes ao conteúdo vertido, o mesmo já não sucede nestas experiências, ou seja, neste caso houve bastante mais falhas cometidas pelo grupo dos formandos-intérpretes, no que diz respeito às categorias “Contra-Senso”, “Omissões/ Fidelidade” e Segmentos Inacabados”, em ambas as variantes da interpretação *in situ* e remota. Os gráficos revelam diferenças verdadeiramente significativas principalmente no segundo destes três parâmetros supramencionados. Poder-se-á concluir, neste caso, que a necessidade do recurso à técnica da condensação da informação não terá sido tão acentuada por parte do grupo dos intérpretes profissionais, tal como mencionado no capítulo 3.6.1., devido a um ritmo de fala geralmente considerado mais lento por parte dos participantes nestas últimas experiências. Tudo leva também a crer que a técnica da condensação de informação e/ou relativização de números nas interpretações não seria adequada dadas as características de ordem técnica dos discursos originais.

Além de haver uma discrepância bastante relevante nestas categorias referentes ao conteúdo da informação, destacam-se igualmente, nestes termos e em prejuízo da qualidade das interpretações dos formandos, os parâmetros

“Correcções/ Repetições”, “Ritmo Inadequado/ Entoação”, “Hesitações/ Ruídos” e “Erros de Expressão”, em ambas as modalidades. A única categoria menos bem conseguida por parte do grupo dos intérpretes profissionais, nas duas variantes da interpretação *in situ* e remota, refere-se à “Terminologia”. Embora a diferença das médias dos erros não seja muito acentuada, tal deve-se ao facto de uma maior frequência de traduções erradas de conceitos e siglas da área da aviação, quando não houvera necessidade para tal, uma vez que todos estes conceitos foram devidamente explicados e ilustrados nos discursos originais através de uma linguagem mais simplificada, algo de que o grupo dos formandos ter-se-á apercebido de melhor forma do que o grupo dos intérpretes profissionais.

3.6.4. Influências da língua de partida produzidas nas interpretações

Depois de terem sido expostos os resultados das diversas experiências realizadas com os formandos e os intérpretes profissionais, nos capítulos 3.1.4., 3.2.4., 3.3.4., 3.5.4.1. e 3.5.4.2., procedeu-se ao levantamento das marcas da Língua Inglesa nos textos vertidos pelos sujeitos nos ambientes da interpretação local e remota. Visto que foi feito esse estudo, será feita também neste capítulo uma análise estatística do número dessas mesmas ocorrências, nos Estudos 1 e 3³⁶ (formandos-intérpretes) e nos Estudos 4 e 5 (intérpretes profissionais). Ao compararmos as interpretações realizadas nas duas modalidades distintas, regista-se uma diferença entre um ambiente e o outro, no que diz respeito a estas influências do idioma do discurso original nas interpretações. A tabela 3.6.4.-1 apresenta, em esquema, todas as falhas registadas relativas a essas marcas da Língua Inglesa nas interpretações realizadas pelos respectivos grupos, nas experiências supramencionadas. Conforme poderemos constatar na tabela 3.6.4.-1, surgiram sempre mais

³⁶ Não serão consideradas neste cálculo as médias de erros ocorridos na segunda experiência realizada com os formandos-intérpretes, devido ao facto de a mesma não se ter concretizado com o grupo dos intérpretes profissionais e por não ter sido objecto de comparação do desempenho dos participantes nas duas variantes da interpretação observadas.

ocorrências deste género no ambiente *in situ*, tendo-se registado, em contrapartida, menos exemplos no ambiente da interpretação remota:

Formandos-Intérpretes				Intérpretes Profissionais			
Estudo 1		Estudo 3		Estudo 4		Estudo 5	
<i>in situ</i>	remota	<i>in situ</i>	remota	<i>in situ</i>	remota	<i>in situ</i>	remota
22	9	131	117	32	13	43	36

Tab. 3.6.4.-1 – Número de ocorrências das marcas do idioma original nas diversas interpretações vertidas para Português.

Se submetermos, no entanto, estes valores indicados na tabela 3.6.5.-1 ao método de análise “ANOVAR a um factor”, verificamos a inexistência de diferenças significativas entre as ocorrências de marcas do idioma original nas interpretações realizadas nas duas modalidades comparadas:

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variancia		
IIS	4	228	57	2507,33		
IR	4	175	43,75	2526,25		
ANOVA						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P	F crítico
Entre grupos	351,125	1	351,13	0,13951	0,7216	5,9874
Dentro de grupos	15100,8	6	2516,8			
Total	15451,9	7				

Tab. 3.6.4.-2

O “valor P” de 0,7216 na tabela 3.6.4.-2 aponta precisamente para esse facto, uma vez que é superior a 0,05.

Conclusão

Ainda que uma análise estatística global revele a inexistência de diferenças acentuadas, no que concerne às influências da língua de partida nas tarefas interpretativas nos dois ambientes comparados, registaram-se sempre

mais ocorrências deste género nos trabalhos realizados na modalidade da interpretação presencial. Isto poderá ter a ver com dois factores importantes. Por um lado, este comportamento poderá ter ocorrido, provavelmente devido a um nível mais elevado de proximidade e, conseqüentemente, de interacção entre os oradores e os participantes que realizaram as interpretações *in situ*. Por outro lado, a velocidade mais pausada dos discursos poderá levar automaticamente a uma velocidade de interpretação mais lenta. Efectivamente, o ritmo dos discursos na modalidade *in situ* foi ligeiramente mais lento, e é muito provável que isso tivesse resultado no facto de ter havido também, nestes termos, uma maior aproximação por parte dos sujeitos à língua de origem. Este comportamento poderá ter resultado, por sua vez, em traduções mais literais, mais aproximadas e com características mais evidentes do idioma original. Em contrapartida, quando a velocidade do discurso é mais elevada, não se registam, de uma forma geral, tantas ocorrências deste género, uma vez que surgem menos traduções literais e mais formas e estratégias de resumir a mensagem original.

Poderá haver, no entanto, outro elemento que tivesse provocado estas influências do idioma original nas interpretações, particularmente nas últimas experiências com os formandos e os intérpretes profissionais (Estudo 3 e Estudo 5, respectivamente). Refiro-me à característica e a temática de ordem técnica dos discursos, uma vez que a Língua Portuguesa também se serve de muitos termos técnicos da aviação utilizados no Inglês. Contudo, as falhas que foram assinaladas nos ambientes da interpretação local ultrapassam as ocorrências deste género nos trabalhos concretizados na modalidade da interpretação remota.

3.6.5. Apreciação global do desempenho dos formandos

Nesta passagem irei analisar e comparar estatisticamente o rendimento global dos formandos, apenas nos Estudos 1 e 3. Como já foi salientado, será excluída deste estudo comparativo a segunda experiência, devido ao facto de

os sujeitos terem realizado apenas uma tarefa na modalidade interpretação remota e não terem nenhum termo de comparação com uma tarefa concretizada no ambiente da interpretação *in situ*. Se compararmos, em termos globais, os resultados das diversas experiências, deveremos, em primeiro lugar, referir o facto que no âmbito da primeira experiência com dois grupos de formandos, cada sujeito realizou apenas uma única tarefa de interpretação, i.e., ou na variante da interpretação *in situ*, ou na variante da interpretação à distância. No entanto, na terceira experiência cada discente efectuou duas tarefas de interpretação, nas duas modalidades distintas. Em ambos os estudos, concluiu-se que não houve discrepâncias significativas, em termos de qualidade do desempenho dos diversos participantes, registando-se, porém, uma ligeira diminuição da qualidade das interpretações realizadas no ambiente remoto, principalmente na última experiência realizada com os formandos – *vide* capítulo 3.3.4. Contudo, estas discrepâncias mostraram-se estatisticamente irrelevantes, se observarmos atentamente as tabelas 3.1.4.-1 e 3.3.4.-1, nas páginas 109 e 155. Ao calcularmos as médias de ocorrências de erros nestas duas experiências, constata-se na seguinte figura 3.6.5.-1 que os valores são bastante aproximados, destacando-se como excepções a esta observação os parâmetros “Omissões/ Fidelidade” e “Correcções/ Repetições”.

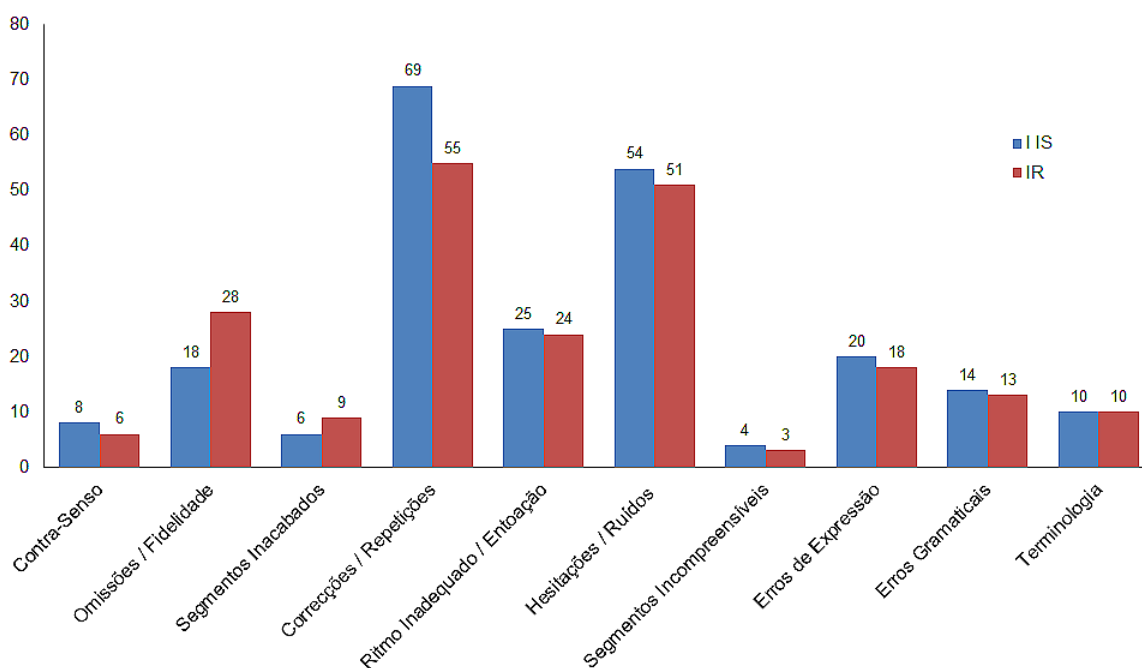


Fig. 3.6.5.-1

Ao analisarmos estes valores através do método “ANOVA a um factor”, verificamos na tabela 3.6.5.-1 que o “valor P” de 0,8363, e sendo este superior a 0,05, indica que, mais uma vez, estamos perante a rejeição da hipótese de desigualdade entre as médias atingidas nos dois ambientes de trabalho observados.

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variância		
IIS (Estudos 1 e 3) - Formandos	15	3434	228,93	6586,638		
IR (Estudos 1 e 3) - Formandos	15	3338	222,53	7533,695		
ANOVA						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P	F crítico
Entre grupos	307,2	1	307,2	0,043512	0,8363	4,196
Dentro de grupos	197684,7	28	7060,2			
Total	197991,9	29				

Tab. 3.6.5.-1

Conclusão

Em relação à qualidade dos trabalhos alcançada pelos formandos-intérpretes, poderemos concluir que o rendimento global revela a inexistência de diferenças substanciais nos dois ambientes de trabalho comparados. O cálculo das médias e análise de variância “ANOVA a um factor” corroboram estas observações.

Apesar de alguns formandos terem manifestado, de acordo com as suas sensações, a preferência pela modalidade da interpretação presencial, a figura 3.6.5.-1 indica, ainda assim, que os discentes foram mais sucedidos na variante da interpretação remota. Isto manifesta-se através do registo de mais categorias com médias de erros inferiores nas tarefas da interpretação remota. Apenas duas categorias revelam melhores resultados no ambiente da interpretação *in situ*. Poderemos fazer uma leitura deste comportamento na tabela 3.5.6.-1, onde se verifica que a média de falhas cometidas pelos formandos no ambiente da interpretação *in situ* ultrapassa o número de erros referentes à interpretação remota, registando-se uma diferença de seis valores.

Poderemos ainda concluir a partir destas constatações que a formação intensiva durante um semestre no âmbito da unidade curricular de “Interpretação Remota e de Teleconferência” terá, de certa forma, levado à obtenção destes resultados nos dois ambientes de trabalho.

3.6.6. Apreciação global do desempenho dos intérpretes profissionais

Neste capítulo será feita igualmente uma análise das tarefas realizadas pelos intérpretes profissionais nos Estudos 4 e 5. Dado este grupo ter sido constituído sempre pelos mesmos sujeitos – o que não se proporcionou com as experiências efectuadas com os discentes, uma vez que as mesmas foram realizadas em anos lectivos diferentes, – poderemos obter também desta observação alguns indícios sobre a existência de um rendimento constante (ou não) nos diversos momentos das interpretações efectuadas nos ambientes da interpretação *in situ* e remota. Portanto, este grupo realizou numa sessão de trabalhos, com diversos intervalos entre cada uma das tarefas, no total, quatro interpretações, tendo vertido, então, dois destes discursos na modalidade da interpretação *in situ* e os outros dois num ambiente da interpretação remota. Como tal, se, por um lado, compararmos respectivamente as figuras 3.5.4.1.-1 e 3.5.4.2.-1, nas páginas 225 e 234, verificamos que os valores das médias das ocorrências registadas não diferem significativamente uns dos outros, nos diversos parâmetros de avaliação. Por outro lado, ao calcularmos as médias dos valores indicados em ambas as figuras supramencionadas, constata-se na seguinte figura 3.6.6.-1 que os valores relativos aos ambientes da interpretação *in situ* e remota são igualmente bastante aproximados. Destaca-se, no entanto, como excepção a categoria “Correcções/ Repetições”.

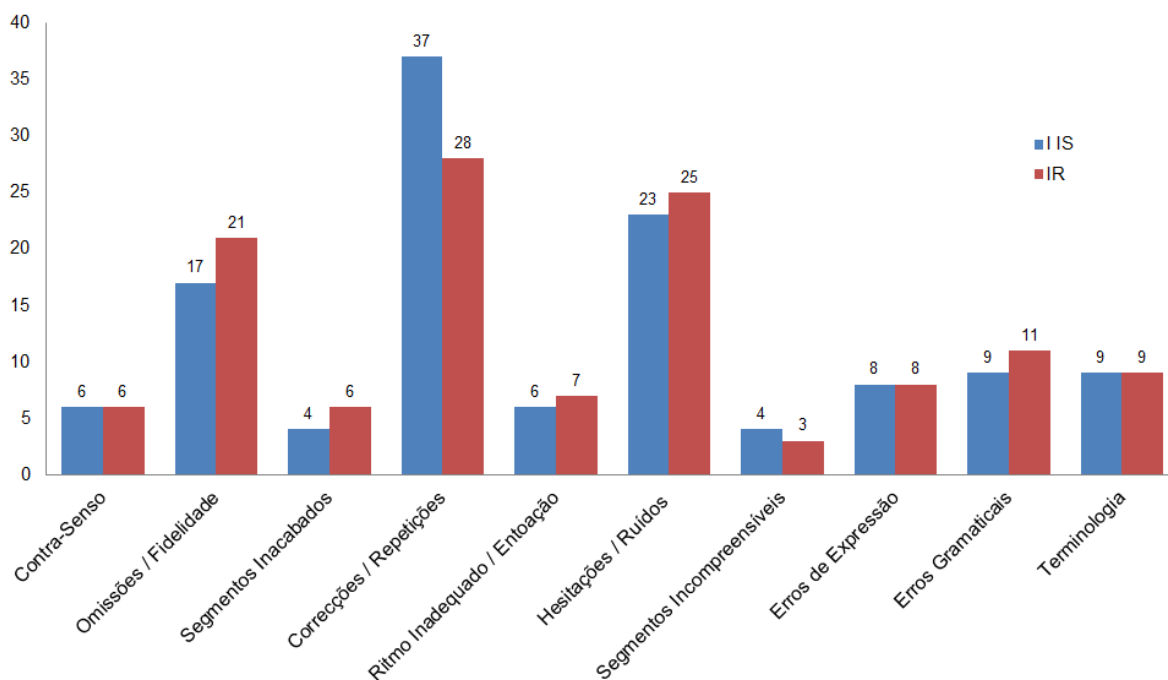


Fig. 3.6.6.-1

Submetendo os valores dos erros cometidos pelos membros do grupo dos intérpretes profissionais de todas as tarefas em ambas as modalidades da interpretação ao método da análise de variância “ANOVA a um factor” obtemos os seguintes resultados indicados na tabela 3.6.6.-1:

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
	Grupos	Contagem	Soma	Média	Variança	
	IIS (Estudos 4 e 5) - Int. Profissionais	10	1198	119,8	1954,4	
	IR (Estudos 4 e 5) - Int. Profissionais	10	1218	121,8	2036,4	
ANOVA						
	Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P
	Entre grupos	20	1	20	0,01002	0,9214
	Dentro de grupos	35917,2	18	1995,4		4,4139
	Total	35937,2	19			

Tab. 3.6.6.-1

Regista-se um “valor P” muito superior a 0,05, suportando a hipótese de igualdade entre as tarefas realizadas pelos intérpretes profissionais em todas os trabalhos realizados, nas duas modalidades observadas e comparadas.

Conclusão

De acordo com as observações acima apontadas, poder-se-á concluir que o rendimento dos intérpretes profissionais foi realmente constante, quando realizaram as quatro tarefas interpretativas, uma vez que as médias das falhas ocorridas nas duas modalidades, que aqui se apresentam, não revelam discrepâncias acentuadas. Esta suposição sobre o desempenho invariável do grupo dos intérpretes profissionais é comprovado igualmente através do método de análise de variância “ANOVA a um factor”, ao submetermos os valores das amostras observadas, pelo que igualmente se comprova que, no âmbito desta observação, não houve diferenças significativas entre as modalidades da interpretação local e à distância. Houve, no entanto, uma ligeira diminuição da qualidade das interpretações na variante da interpretação remota, o que se constata igualmente através dos valores diferentes das médias indicados na tabela 3.6.6.-1. A média de erros relativa ao ambiente da interpretação remota é ligeiramente superior à que foi alcançada na modalidade da interpretação *in situ*, registando-se uma diferença de apenas dois valores. Verifica-se também que existem mais categorias com melhores médias nas tarefas realizadas na variante da interpretação presencial, facto este que não foi constatado na análise global do desempenho dos formandos. Ainda que tenham cometido mais erros do que os intérpretes profissionais, podemos observar que os formandos-intérpretes tiveram melhores resultados no âmbito da interpretação remota.

Poderemos, portanto, extrair destas observações as seguintes conclusões: os intérpretes profissionais indicaram maioritariamente mais experiência profissional no âmbito da modalidade da interpretação *in situ* – apenas um membro deste grupo de trabalho apontou já ter exercido a sua actividade profissional em condições da interpretação remota. Além disso, os membros deste grupo de trabalho indicaram maioritariamente a sua preferência pela variante da interpretação *in situ*. Porém, estes factos não constituíram nenhum impedimento que pudesse vir a comprometer a qualidade das tarefas realizadas no ambiente da variante da interpretação remota. Aliás, como mencionado no capítulo 3.5.1., todos os sujeitos já foram discentes do Curso de Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas, onde frequentaram

as aulas da unidade curricular de “Interpretação Remota e de Teleconferência”. Poder-se-á ainda referir que os membros do grupo situam-se em faixas etárias de pessoas (*vide* figura 3.5.1.-2) que *a priori* estarão habituados a lidar e a trabalhar com ferramentas tecnológicas da era digital. Além disso, deveremos referir que todos os membros deste grupo de trabalho receberam anteriormente formação na unidade curricular “Interpretação Remota e de Teleconferência”, no âmbito do Curso de Mestrado ministrado no ISCAP.

3.6.7. Apreciação global do desempenho dos formandos e dos intérpretes profissionais

De acordo com as observações e comparações efectuadas, no que diz respeito à análise qualitativa de todas as interpretações concretizadas pelos grupos dos discentes e dos intérpretes profissionais, nas diversas experiências, constatou-se que não existem diferenças substanciais entre a qualidade das interpretações realizadas nas modalidades da interpretação comparadas, no âmbito deste trabalho de investigação. Verificou-se igualmente que existem padrões de comportamentos semelhantes na realização das interpretações pelos membros dos diversos grupos de trabalho, embora os formandos produzam efectivamente mais erros do que os intérpretes profissionais. Face a estas observações, iremos proceder neste último estudo comparativo a uma análise global dos resultados dos Estudos 1 e 3 (formandos) e Estudos 4 e 5 (intérpretes profissionais), experiências estas que decorreram, em ambas as variantes da interpretação, em condições praticamente iguais.

Se observarmos as médias de erros na seguinte figura 3.6.7.-1, que se referem a essas mesmas experiências concretizadas com os alunos-intérpretes e com o grupo dos intérpretes profissionais, respectivamente, constata-se que a maior parte dos parâmetros atinge números iguais ou revela uma diferença em apenas 1 valor. Destacam-se apenas as categorias “Omissões/ Fidelidade” e “Correcções/ Repetições” com uma diferença de valores mais acentuada,

havendo mais ocorrências do primeiro parâmetro na modalidade da interpretação remota e do segundo na variante da interpretação *in situ*:

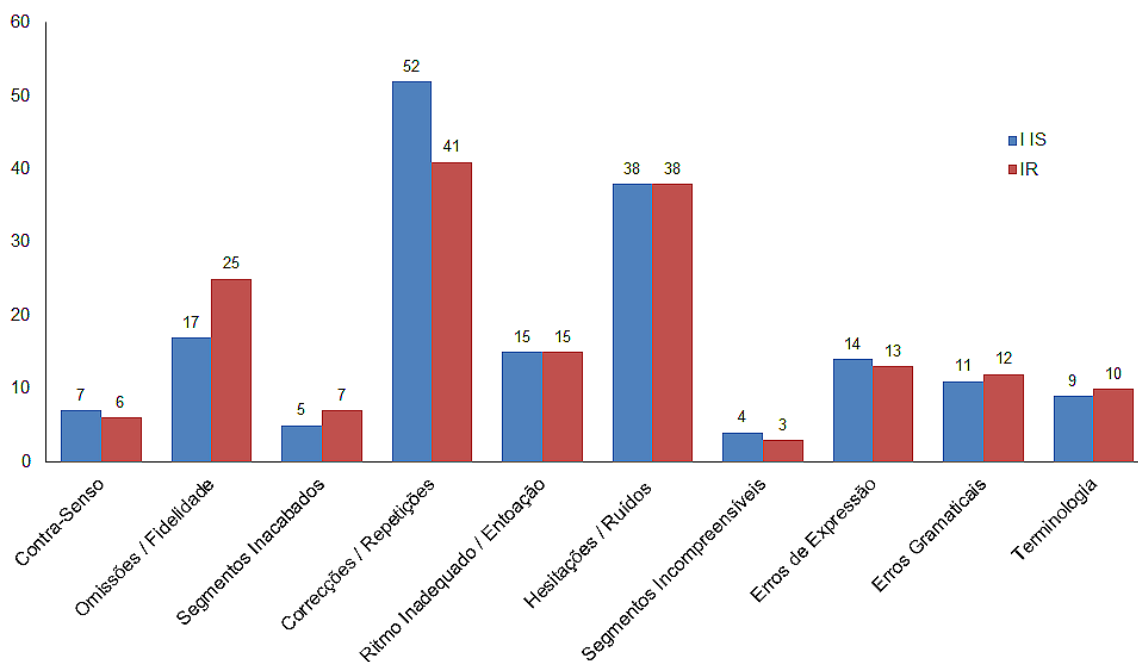


Fig. 3.6.7.-1

O método estatístico de análise de variância “ANOVA a um factor” e os respectivos resultados referentes a estas amostras recolhidas revelam igualmente a aceitação da hipótese de igualdade dos trabalhos realizados pelos formandos-intérpretes e os intérpretes profissionais, uma vez que o “valor P” é muito superior a 0,05, conforme indicado na tabela 3.6.7.-1:

Anova: factor único						
SUMÁRIO						
Grupos	Contagem	Soma	Média	Variância		
IIS	25	4632	185,28	7552,627		
IR	25	4556	182,24	7695,107		
ANOVA						
Fonte de variação	SQ	gl	MQ	F	valor P	F crítico
Entre grupos	115,52	1	115,52	0,015152	0,9025	4,0427
Dentro de grupos	365945,6	48	7623,9			
Total	366061,1	49				

Tab. 3.6.7.-1

Em termos gerais, estamos igualmente perante uma distribuição bastante equilibrada das falhas assinaladas nas interpretações realizadas, como resultado do desempenho e dos comportamentos observados, no âmbito de uma apreciação global das experiências supramencionadas. Ao compararmos também as percentagens dos erros cometidos nas duas variantes da interpretação *in situ* e remota que poderemos constatar igualmente nas figuras 3.6.7.-2 e 3.6.7.-3 esse mesmo equilíbrio entre os erros registados nas modalidades comparadas:

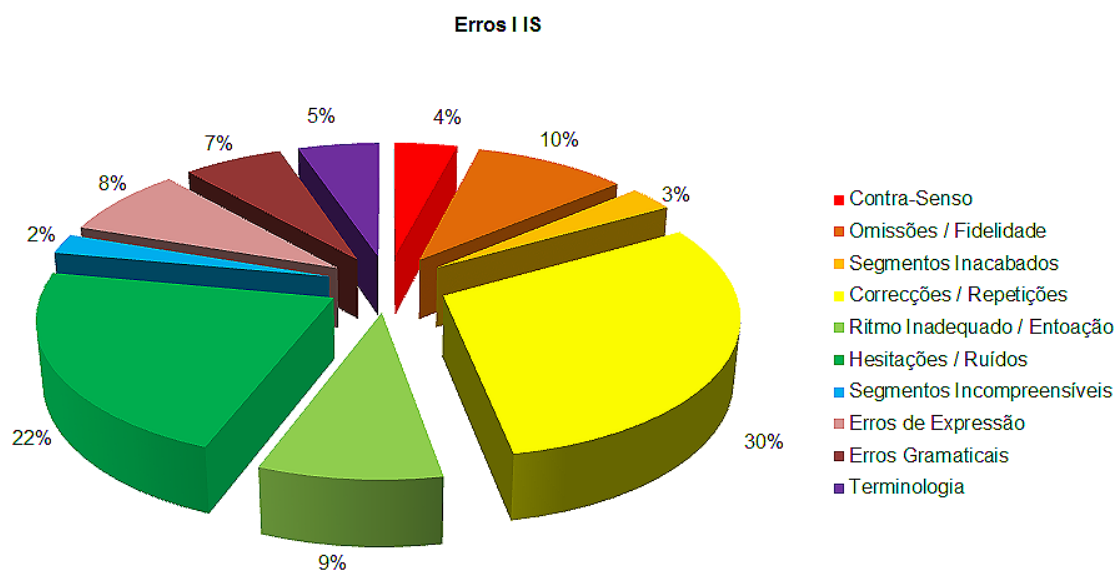


Fig. 3.6.7.-2

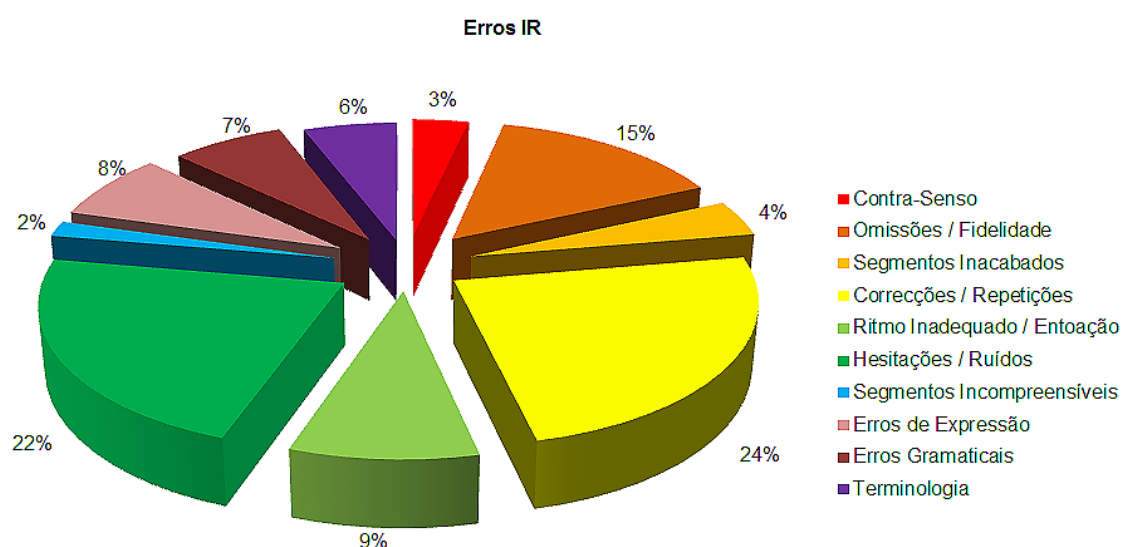


Fig. 3.6.7.-3

Conclusão

Em todos os estudos experimentais realizados, os resultados da análise das interpretações efectuadas pelos formandos e pelos intérpretes profissionais revelaram a inexistência de diferenças substanciais entre a qualidade dos trabalhos levados a cabo em ambos os ambientes comparados. Como tal, tudo levaria a crer que a comparação global da qualidade das tarefas interpretativas e da *performance* dos discentes e dos intérpretes profissionais nos dois ambientes observados iria igualmente fornecer resultados semelhantes, o que efectivamente veio a comprovar-se. Embora o rendimento dos trabalhos realizados na modalidade da interpretação remota tivesse diminuído – como por exemplo, no caso das tarefas, em que foram utilizadas as apresentações em *powerpoint* – e ainda que alguns sujeitos tenham manifestado a preferência pela variante da interpretação presencial, não poderemos considerar que haja discrepâncias acentuadas e significativas entre a qualidade dos trabalhos alcançada nas modalidades da interpretação *in situ* e remota.

4.0. Considerações finais

Do ponto de vista de muitos intérpretes profissionais, poder-se-á tornar ainda impensável trabalhar longe do ambiente ou do local, com o qual estão habitualmente familiarizados e no qual se sentem mais confortáveis, i.e., a modalidade da interpretação *in situ*. A interpretação remota continua, desta forma, a ser considerada uma variante, pela qual muitos profissionais desta área sentem relutância, por diversos motivos. Todo o ambiente físico e o contacto interaccional sobrepõem-se a qualquer sensação de presença criada num ambiente virtual, que pelas suas características artificiais poderão causar, por sua vez, fortes sentimentos de isolamento e alienação. Salientou-se que, devido a frequentes falhas técnicas nas interpretações mediadas por tecnologia, nem sempre é garantido que haja um bom funcionamento dos meios tecnológicos e dos respectivos equipamentos utilizados nestas condições de trabalho. Outras razões prendem-se com o facto de estes mesmos meios tecnológicos, por mais sofisticados que possam ser, também nem sempre serem capazes de dar uma resposta positiva à falta de sensações de co-presença, nos referidos ambientes virtuais, pois essas sensações dependem muito de características definidas por factores individuais, comportamentais e socioculturais dos seus utilizadores.

Existem culturas que eventualmente poderão valorizar de uma forma menos acentuada factores não-verbais e elementos como o afecto, a envolvência, a proximidade, etc. nos seus hábitos de comunicação interaccional. Além disso, o avanço tecnológico dos últimos anos efectivamente criou alternativas às tradicionais formas de comunicação, que em determinadas circunstâncias, ainda que artificialmente, tornam viável experienciar as mesmas formas de envolvência e de interacção semelhantes àquelas que encontramos nos tradicionais processos de comunicação. No contexto da interpretação verificou-se também, no âmbito de uma análise baseada num inquérito, respondido por cerca de cinquenta intérpretes, que uma minoria dos profissionais desta actividade manifestou a preferência pela modalidade da interpretação remota ou achou indiferente a variante primaz para o exercício da sua profissão. Porém, o facto de a maior parte dos intérpretes considerar a

variante da interpretação *in situ* a forma de trabalho *par excellence* e, tendo em conta que a interpretação de línguas é deveras um processo comunicacional, este comportamento sugere que não haverá nenhuma forma de comunicação virtual, mediada por tecnologia, que possa ser exactamente igual a ou quiçá substituir as características das formas convencionais de comunicarmos e interagirmos presencialmente uns com os outros.

A qualidade das condições físicas e tecnológicas terá que ser melhorada, para que haja garantias das circunstâncias ideais para os intérpretes poderem exercer a sua actividade profissional, a partir de locais remotos. Os meios tecnológicos deverão encarregar-se de eliminar determinados defeitos e perturbações na transmissão de meios audiovisuais e tentar solucionar os problemas referentes a factores que provocam as referidas sensações de isolamento e alienação aos intérpretes. As falhas das ferramentas e dos meios tecnológicos na modalidade da interpretação remota poderão ter como consequência um maior distanciamento entre os intérpretes e os seus interlocutores, i.e., oradores, delegados, público-alvo, etc. Uma eventual resolução desta problemática poderia ser, portanto, a criação de cabinas virtuais que – nunca sendo iguais – sejam semelhantes aos espaços reais com condições físicas idênticas, em que os intérpretes exercem a sua profissão. Provavelmente, as gerações vindouras saberão encarar de uma forma mais natural as condições de trabalho que envolvem toda esta parafernália tecnológica. Efectivamente, no que concerne à comparação do rendimento global dos sujeitos que participaram nos estudos experimentais desta investigação, constata-se que os formandos-intérpretes tiveram um melhor desempenho nas tarefas da interpretação remota, enquanto os intérpretes profissionais foram mais sucedidos na realização das tarefas nos ambientes da interpretação *in situ*. Contudo, a perspectiva da definição da barreira entre os meios real e virtual permanecerá provavelmente sempre uma questão de índole individual e pessoal.

Se não forem criadas estas condições, poderá haver sempre motivos que causarão, de certo modo, alguma renitência em relação à interpretação remota. Esta atitude menos positiva e pouco motivadora poderá ter uma influência negativa sobre o desempenho dos intérpretes e na qualidade no seu trabalho. Constatam-se, no entanto, os seguintes factos: foram realizados

testes e estudos no âmbito de projectos na Organização das Nações Unidas, na União Europeia, etc., para comparar as diferenças nas condições de trabalho nas modalidades da interpretação *in situ* e da interpretação remota e o impacto dessas mesmas variantes sobre factores humanos. Na realidade, os intérpretes queixaram-se de níveis mais elevados de fadiga, *stress*, irritabilidade, nervosismo, sentimentos de alienação, etc., provocados por falhas técnicas e pelo próprio distanciamento *per se*, na variante da interpretação remota. Todos estes factores não permitem ao intérprete uma interacção mais directa com todos os intervenientes no processo comunicacional do ambiente remoto.

O projecto AVIDICUS tinha como objectivo o estudo da viabilidade de interpretações realizadas em diversos cenários *in situ* e com suportes multimédia, i.e., em condições das modalidades da interpretação remota ou através de videoconferência, no contexto jurídico-criminal. Foram também referidos neste trabalho de investigação os projectos ETI-ITU e o *3rd Remote Interpretation Test*, que se propunham igualmente comparar a qualidade das tarefas interpretativas realizadas e, ao mesmo tempo, o impacto das diferentes condições de trabalho sobre factores humanos, nos dois ambientes distintos, i.e., nas modalidades da interpretação presencial e à distância. As avaliações efectuadas mostraram resultados que, de uma forma geral, não pareciam significativamente distintos, em termos de qualidade das interpretações e do desempenho dos intérpretes. Contudo, em processos de auto-avaliação, os profissionais da área da interpretação queixaram-se tendencialmente de uma baixa de rendimento na modalidade da interpretação à distância, devido aos factores supramencionados.

Este comportamento sugere que dever-se-á realmente reflectir sobre a qualidade dos trabalhos e o desempenho dos intérpretes, de um ponto de vista objectivo. Os estudos acima referidos e esta investigação mostraram, efectivamente, de uma forma geral, que não existem discrepâncias substanciais nos trabalhos realizados, nos dois ambientes observados, ou seja, o rendimento é muito parecido e praticamente muito idêntico e convergente. Dever-se-á, porém, ter em consideração as sensações que os intérpretes têm durante o exercício da sua actividade e que impacto e efeitos estas condições de trabalho podem causar no seu bem-estar, principalmente na modalidade

mais recente da interpretação remota. De uma forma geral, os intérpretes consideram que têm que fazer um esforço adicional para contornar os aspectos menos positivos da interpretação remota, de forma a garantir os mesmos padrões de qualidade alcançados nos trabalhos concretizados em ambientes da interpretação *in loco*. As condições acima referidas levam a crer que realmente o fazem, uma vez que as circunstâncias físicas da interpretação presencial poderão não ser as mesmas encontradas na modalidade da interpretação remota. Dever-se-á, assim, reflectir igualmente se o exercício da actividade em ambientes remotos não terá, a longo prazo, efeitos menos positivos na saúde dos intérpretes e, por sua vez, igualmente na qualidade dos trabalhos.

No âmbito deste trabalho de investigação, foi apontada pelos formandos tendencialmente a preferência pela interpretação presencial, principalmente por aqueles que realizaram as suas tarefas unicamente no ambiente da interpretação remota. Isto dever-se-á provavelmente à sensação de um rendimento inferior na interpretação à distância e de serem mais sucedidos em exercícios da interpretação *in situ*. No que diz respeito aos intérpretes profissionais, dever-se-á salientar o facto de a maior parte dos membros deste grupo de trabalho ter experiência profissional exclusivamente no âmbito da interpretação *in situ*. Contudo, apesar de alguns sujeitos terem também previamente manifestado uma atitude desfavorável à variante da interpretação remota e de terem considerado esta a forma de trabalho mais problemática, apenas um membro deste grupo frisou ter sentido mais dificuldades na interpretação remota, depois de todos os sujeitos terem concretizado a tarefa nesta modalidade.

Ainda que possam ter considerado a modalidade da interpretação *in loco* a variante preferida, tanto alguns formandos como intérpretes profissionais afirmaram, em diversos momentos, que sentiram poucas diferenças e sensações idênticas quanto às condições físicas dos ambientes de trabalho comparados. Em alguns casos a projecção do *rostrum* do orador até dará uma certa vantagem à interpretação remota, na medida em que facilitará, por exemplo a leitura labial, em momentos em que possam eventualmente ocorrer falhas na transmissão do som. De certo modo, isto nem sempre será possível na interpretação *in situ*, quando muitas vezes as cabinas de interpretação estão

deslocadas a dezenas de metros do orador. Se, concretamente nestes casos, as cabinas não estiverem equipadas com monitores que tornem viáveis esta forma de visualização do orador ou de outros intervenientes, as tarefas dos intérpretes estarão igualmente comprometidas se alegarem a necessidade de visualizar o orador, tendo apenas à sua disposição a informação proveniente do canal áudio.

Os comportamentos revelados pelos sujeitos que participaram nesta investigação sugerem, portanto, que as sensações relativas ao seu rendimento demonstrado nos dois ambientes distintos foram, de uma forma geral, positivas, independentemente da avaliação objectiva da qualidade dos trabalhos. Aliás, as observações e as conclusões deste trabalho de investigação não são indicativas de resultados divergentes no que concerne à avaliação objectiva da qualidade das tarefas realizadas nos diversos estudos experimentais. Deveremos, por isso, igualmente ponderar se a relutância face à modalidade da interpretação remota por parte dos intérpretes profissionais anteriormente referida não estará relacionada com hábitos de trabalho em circunstâncias da tradicional interpretação *in situ*, por um lado, e, por outro lado, com preconceitos contra a mais recente modalidade da interpretação remota.

Por mais fascinante que possa parecer, a alteração de um paradigma já estabelecido e a implementação de uma nova modalidade causará sempre atitudes de receio, de desconfiança e de relutância, em qualquer área do mundo quotidiano que nos rodeia. No contexto da interpretação, foram observados comportamentos idênticos aquando da introdução da interpretação simultânea como método complementar à até então forma tradicional da interpretação consecutiva. Esta transição sucedeu igualmente no seguimento da criação de equipamentos muito específicos para satisfazerem novos objectivos, colocando novos desafios à comunidade dos intérpretes profissionais. Na era digital, o universo da interpretação vê-se novamente confrontado com formas alternativas para o exercício da sua actividade profissional. Dever-se-á ter em consideração que caberá individualmente a cada profissional desta área optar pela modalidade que lhe dará mais conforto, pois a implementação de uma nova forma de trabalho não significa

automaticamente o desaparecimento das variantes tradicionais da interpretação.

Como já foi referido, comprovou-se através deste estudo científico que os resultados das diversas experiências mostraram *grosso modo* que realmente não houve diferenças significativas entre o desempenho dos sujeitos que realizaram as interpretações em dois ambientes distintos. Não existindo, realmente, discrepâncias substanciais no que respeita a qualidade dos trabalhos realizados na interpretação *in situ* e na interpretação remota, não teremos, todavia, chegado a um ponto, em que se poderá recorrer com mais frequência a esta modalidade mais recente? Apesar de exigir esforços adicionais relacionados com as diversas problemáticas apontadas, esta modalidade poderá ser mais cómoda para os intérpretes, não tendo estes a necessidade de se deslocar, usufruindo da possibilidade de exercer a sua profissão a partir do seu lar. Em tempos em que nos são impostas pelos nossos governos medidas de austeridade face à crise económica que actualmente atravessamos, esta poderá ser a variante da interpretação bastante mais rentável, em termos de recursos humanos, para as instituições e clientes privados que organizam conferências multilingues com serviços de interpretação. Existem já várias instituições e diversos projectos a lançarem-se no mercado, oferecendo serviços de interpretação à distância. A *Babelverse*, por exemplo, é uma empresa que tem vindo a desenvolver aplicações para *smartphones*, através da qual é viável efectuar interpretações à distância e/ou escutar interpretações de discursos que estejam a ser proferidos em determinada conferência. A *TYWI-Live Voive Translation* é igualmente uma instituição que utiliza um *software* de reconhecimento de voz e de legendagem automática em tempo real, servindo-se de ferramentas e de recursos de tradução, tais como memórias de tradução e aplicações de tradução automática. Essas mesmas ferramentas são aplicadas em teleconferências, onde os participantes destes eventos terão a possibilidade de seguir comunicações num idioma a ser legendado e/ou igualmente interpretado à distância.

Parece-nos igualmente pertinente reflectirmos sobre a questão, se realmente as instituições de ensino superior que ministram cursos das áreas científicas da tradução e da interpretação não deveriam rever e incluir nos

figurinos curriculares a formação no âmbito da interpretação à distância. Não indiferente aos desafios e às necessidades encontradas no mundo e no mercado da tradução e da interpretação, o ISCAP reestruturou a antiga Licenciatura Bietápica em “Línguas e Secretariado, Ramo de Tradução e Interpretação Especializadas”. A génese do Curso da Licenciatura em “Assessoria e Tradução” ocorreu no ano académico 2006/ 2007, tendo o Curso do Mestrado em “Tradução e Interpretação Especializadas” surgido no ano lectivo posterior, no qual foi implementada a unidade curricular “Interpretação Remota e de Teleconferência”.

No âmbito das unidades curriculares com conteúdos programáticos deste género, será igualmente relevante para as instituições de ensino superior investirem cada vez mais em práticas pedagógicas que poderão incentivar tanto docentes como discentes a adoptarem métodos e processos de ensino-aprendizagem à distância³⁷. Precisamente pelo facto de os resultados do conjunto dos estudos apresentados nesta investigação apontarem para a inexistência de discrepâncias significativas relativas à qualidade das interpretações e ao desempenho dos sujeitos, e uma vez que o comportamento dos formandos-intérpretes é semelhante ao dos intérpretes profissionais, nos dois ambientes observados, poderemos referir que a utilização de ficheiros pré-gravados e a realização de exercícios de interpretação através de plataformas, que não necessitam da presença física dos alunos em aula, serão sistemas metodologicamente válidos. São, certamente, métodos pedagógicos necessários para a formação da modalidade da interpretação mais recente e inovadora. Nos dias de hoje, em que muitas instituições já dispõem dos recursos necessários para esta formação à distância, deveremos repensar metodologias e apostar cada vez mais nas didácticas adequadas às necessidades da actividade profissional da interpretação.

Há que referir ainda que muitas questões continuam a permanecer em aberto. A este respeito, deverá ser referido, por exemplo, o aspecto relacionado com modelos de avaliação da qualidade na interpretação, que deverão ser alvo de uma solução mais definitiva. Este trabalho não visava, de forma alguma, solucionar essa problemática, mas sim estudar a qualidade dos trabalhos de

³⁷ Esta questão vem precisamente ao encontro daquilo que vem referido na primeira citação deste trabalho (*vide* pág. 1).

diversos grupos que efectuaram as suas interpretações em ambientes de trabalho distintos, através dos critérios seleccionados e apresentados.

Uma vez que estes estudos se realizaram nas condições acima referidas, deveremos ter a noção de que poderíamos ter chegado a outros resultados, se também as condições de trabalho tivessem sido diferentes como, por exemplo, uma constituição diferente de todos os grupos, a realização da interpretação remota ao vivo, em vez de ser feita através de suportes multimédia pré-gravados, etc. Deveremos ter em conta que foram escolhidos materiais próprios subjacentes a temas que podemos considerar simples. Não podemos igualmente considerar que a extensão de cada discurso proferido tenha igualmente sido demasiadamente longa. Apesar de diversos sujeitos, i.e., tanto formandos como intérpretes profissionais terem manifestado a preferência pela modalidade da interpretação *in situ* e/ou terem previamente referido diversos problemas em redor da interpretação remota, devemos apontar que os sujeitos que participaram nesta investigação salientaram a sensação relativa à inexistência de diferenças entre as condições de trabalho nos dois ambientes comparados. Contudo, dever-se-á reflectir se em situações reais de congressos subjacentes a temas muito específicos, com tarefas bastante mais complexas, o exercício da actividade profissional em condições da modalidade da interpretação remota não poderá vir a ter outras implicações menos positivas, a longo prazo, como consequência de factores, principalmente psicológicos, apontados pela comunidade dos intérpretes.

Não podemos, portanto, desde já, antever se os resultados poderão vir a ser idênticos em pesquisas suplementares a realizar futuramente, nem tão-pouco poderemos ter ainda perspectivas claras e objectivas sobre a actividade profissional sistemática nas condições da interpretação remota a longo prazo. Neste sentido, o factor *stress* poderá ter outras implicações na qualidade de tarefas interpretativas estudada em projectos de duração relativamente curta.

Embora diversas questões não tenham ainda encontrado uma resposta de carácter definitivo, não deveremos esquecer que os resultados deste estudo são coerentes com os de outras experiências realizadas noutros contextos, com outros sujeitos e materiais distintos, e como tal darão uma certa consistência e solidez aos resultados apresentados neste trabalho de investigação. Esperamos, assim, em suma, que esta análise seja um contributo

à investigação e à reflexão sobre hábitos e métodos de uma modalidade inovadora da interpretação e sobre práticas e metodologias pedagógicas, que tenham em vista a preparação dos formandos-intérpretes para os novos desafios que o mercado global de trabalho lhes coloca no século XXI.

Referências bibliográficas

- AIIC TECHNICAL & HEALTH COMMITTEE (1998-2008); Guidelines for Remote Conferencing - Efficient communication in remote conferencing is best served by all interpreters being at the same location as the speakers. Disponível em: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article85> (última consulta: 05/07/2010).
- ALMEIDA, PAULA RAMALHO; CUNHA, SUZANA NORONHA (2005); Imagem com Som ou Som com Imagem?: Uma Experiência Laboratorial em Interpretação Simultânea. *Tradução e Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, n.º 14, 119-147. São Paulo.
- ALMEIDA, PAULA R.; FURTADO, MARCO M.; PASCOAL, SARA C. (2009); Formar Intérpretes à Distância: o Ensino da Interpretação Remota e de Teleconferência no ISCAP. *Polissema – Revista de Letras do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto*, n.º 9, 141-162. Porto: Polissema – Instituto Superior de Contabilidade e Administração Porto.
- ANDERSON, LINDA (1994); Simultaneous Interpretation: Contextual and Translation Aspects; in Sylvie Lambert & Barbara Moser-Mercer (eds.). *Bridging the Gap – Empirical research in simultaneous interpretation* (págs. 101-120). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- ANGELELLI, CLAUDIA V. (2004); *Revisiting the Interpreter's Role – A study of conference, court, and medical interpreters in Canda, Mexico, and the United States*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- BACIGALUPE, LUIS ALONSO (1999); Visual Contact in Simultaneous Interpreting: Results of an Experimental Study; in Alberto Álvarez Lugrís & Anxo Fernández Ocampo (eds.); *Anovar/anotar – Estudios de traducción e interpretación, volume I* (págs. 123-138). Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- _____ (2009); *El procesamiento de la información durante la interpretación simultánea: un modelo en tres niveles*. Granada: Atrio.
- BAIGORRI-JALÓN, JESÚS (2000); *La Interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión – de Paris a Nuremberg*. Granada: Comares.
- _____ (2004); *Interpreters at the United Nations: A History* (Translated from Spanish by Anne Barr). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BAXTER, ROBERT NEAL (2013); A simplified multi-model approach to preparatory training in simultaneous interpreting. *Perspectives: Studies in Translatology*, 1-24. London: Routledge. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2012.758751> (última consulta: 01/12/2013).

- BEHR, MARTINA (2013); Zur Einbeziehung kommunikationswissenschaftlicher Erkenntnisse bei der Evaluation von Dolmetschleistungen; in Rafael Barranco-Droege, E. Macarena Pradas Macías & Olalla García Becerra (eds.). *Quality in interpreting: widening the scope*, vol. 1 (págs. 83-99). Granada: Comares.
- BENÍTEZ, PRESENTACIÓN PADILLA; SORIA, PEDRO MACIZO; MOLINA, M.^a TERESA BAJO (2007); *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva – Una propuesta integradora*. Granada: Atrio.
- BRAUN, SABINE; KOHN, KURT; MIKASA, HANS (1999); Kommunikation in der mehrsprachigen Videokonferenz: Implikationen für das Dolmetschen; in Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Daniel Gile, Juliane House & Annely Rothkegel (Hrsg.). *Wege der Übersetzungs- und Dolmetscherforschung* (págs. 267-305). Tübingen: Gunter Narr.
- BRAUN, SABINE (2006); Multimedia communication technologies and their impact on interpreting. European Parliament, Interpretation Directorate, Brussels. Disponível em: http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Braun_Sabine.pdf (última consulta: 05/07/2010).
- BRAUN, SABINE; TAYLOR, JUDITH L. (2011); *Videoconference and Remote Interpreting in Criminal Proceedings*; edited by Sabine Braun & Judith L. Taylor. Guildford: Centre for Translation Studies, University of Surrey.
- BUCK, VINCENT (2000); An Interview with Panayotis Mouzourakis. Disponível em: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article66> (última consulta: 05/07/2010).
- BÜHRIG, KRISTIN (1999); Konsekutives Übersetzen Englisch-Deutsch; in Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Daniel Gile, Juliane House & Annely Rothkegel (Hrsg.). *Wege der Übersetzungs- und Dolmetscherforschung* (págs. 243-266); Tübingen: Gunter Narr.
- CARRERA, PILAR; FERNÁNDEZ-DOLS, JOSÉ-MIGUEL (2011); To be seen or not to be seen: the presentation of facial information in everyday telecommunications; in Arvid Kappas & Nicole C. Krämer (eds.). *Face-to-face Communication over the Internet – Emotions in a web of culture, language and technology* (págs. 39-53). Cambridge/ New York: Cambridge University Press.
- CAUSO, JOSÉ A. (2003); La interpretación en el siglo 21: desafíos para los profesionales y profesores de interpretación; in Jesús de Manuel Jerez (coord.). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes* (págs. 143-185). Granada: Atrio.
- CHENG, WINNIE (2003); *Intercultural Conversation*; Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

- COLLADOS AÍS, ÁNGELA (N.D.); La comunicación no verbal y la didáctica de la interpretación (783-796). Disponível em: <http://interpreters.free.fr/reading/paralinguisticinfluenceonmeaning.pdf> (última consulta: 31/10/2013).
- COMESAÑA, NURIA LOSADA (2003); A velocidade do discurso orixinal: un estudio empírico sobre a súa influencia no rendemento dos intérpretes; in Luis Alonso Bacigalupe (ed.). *Investigación Experimental en Interpretación de Linguas: Primeros Pasos* (págs. 81-101). Vigo: Área de Normalización Lingüística da Universidade de Vigo.
- CRAIG, ROBERT T.; ROBLES, JESSICA S. (2009); Pragmatics; in Stephen W. Littlejohn & Karen A. Foss (eds.). *Encyclopedia of Communication Theory*, vol. 2 (págs. 790-793); Thousand Oaks/ London/ New Dehli/ Singapore: SAGE.
- CUNHA, MARIA CLARA (2007); Como convive a Interpretação com os Aspectos não verbais da Comunicação?. *Polissema – Revista de Letras do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto*, n.º 7, 151-158. Porto: Polissema – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.
- DIRIKER, EBRU (2004); *De-/re-contextualizing conference interpreting: interpreters in the ivory tower?*; Amsterdam: John Benjamins.
- DUARTE, PEDRO (2008); *A Tecnologia no Ensino da Interpretação: Implementação da Unidade Curricular de Interpretação Remota e de Teleconferência*. Dissertação de Mestrado policopiada. Porto: Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.
- ESPOSITO, ELENA (1998); Fiktion und Virtualität; in Sybille Krämer (Hrsg.). *Medien Computer Realität – Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* (págs. 95-118). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- EUROPEAN PARLIAMENT (2005); Report on the 3rd Remote Interpretation Test, 22.11 - 10.12.2005 – Study concerning the constraints arising from Remote Interpreting. European Parliament, Interpretation Directorate, Brussels. Disponível em: http://www.euractiv.com/29/images/EPremoteinterpretingreportexecutive_summery_tcm29-151942.pdf (última consulta: 05/07/2010).
- FABBRO, FRANCO; GRAN, LAURA (1997); Neurolinguistic Aspects of Simultaneous Interpretation; in Yves Gambier, Daniel Gile & Christopher Taylor (eds.). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*, vol. 23 (págs. 9-28); Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- FADIA, SAMI (1999); Die Rolle der institutionalisierten Kommunikationssituation im Dolmetscherprozeß; in Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Daniel Gile, Juliane House & Annely Rothkegel (Hrsg.). *Wege der Übersetzungs- und Dolmetscherforschung* (págs. 195-207). Tübingen: Gunter Narr.

FOSS, KAREN A.; LITTLEJOHN, STEPHEN W. (2005); *Theories of Human Communication – 8th edition*; Belmont: Thomson Wadsworth.

FURTADO, MARCO M. (2011a); A Interpretação Remota – Uma experiência pedagógica realizada no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (Curso de Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas); in Susana Cruces Colado, Maribel del Pozo Triviño, Ana Luna Alonso & Alberto Álvarez Lugris (eds.). *Traducir en la Frontera: Actas do IV Congreso AIEI – 2009* (págs. 171-187). CD-ROM. ISBN 978-84-15275-07-7. Granada: Atrio.

_____ (2011b); Being there or being elsewhere: on site vs. remote interpreting – a case study within interpreter training environments. *Actas do Congreso Internacional de Traducción e Interpretación CITI4 - Hacia Nuevos Horizontes*, 52-61. ISBN 978-607-607-020-8. Mexicali: Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California.

_____ (2013a); A mediação intercultural no âmbito da interpretação à distância – novos rumos, novos desafios; in Clara Sarmiento & Victoria Oliveira (eds.). *Comunicação, Representações e Práticas Interculturais: Uma Perspectiva Global* (págs. 122-141). CD-ROM. ISBN 978-989-982-40-0-3. Porto: Centro de Estudos Interculturais (CEI)/ ISCAP – Instituto Politécnico do Porto.

_____ (2013b); Die (Un)wichtigkeit beim Dolmetschen von Videokonferenzen – eine Analyse im Bereich des Dolmetscherstudiums; in Rafael Barranco-Droege, E. Macarena Pradas Macías & Olalla García Becerra (eds.). *Quality in interpreting: widening the scope, vol. 2* (págs. 239-254). Granada: Comares.

_____ (no prelo); Trabalhar com apresentações na interpretação *in situ* e na interpretação remota – um estudo experimental. *Actas do XI CONGRESSO INTERNACIONAL AELFE 2012*. Vila do Conde: Escola Superior de de Estudos Industriais e de Gestão.

GAIBA, FRANCESCA (1998); *The Origins of Simultaneous Interpreting: The Nuremberg Trial*. Ottawa: University of Ottawa Press.

GILE, DANIEL (1995); *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, vol. 8*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

_____ (2011); Errors, omissions and infelicities in broadcast interpreting – Preliminary findings from a case study; in Cecilia Alvstad, Adelina Hild & Elisabet Tiselius (eds.). *Methods and Strategies of Process Research. Integrative approaches in Translation Studies* (págs. 201-218). John Benjamins. Disponível em: <http://cirinandgile.com/2011%20EOIs.pdf> (última consulta: 11/10/2013).

- GILLIES, ANDREW (2004); *Conference Interpreting – A new students' companion*; edited by Bartosz Waliczek. Kraków: tertium.
- _____ (2005); *Note-taking for Consecutive Interpreting – A Short Course*. Manchester/ Northampton: St Jerome.
- GOLDSTEIN, E. BRUCE (2010); *Sensation and Perception – 8th edition*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- GOODMAN, NELSON (1995); *Modos de Fazer Mundos* (trad. António Duarte). Porto: Asa.
- HALL, EDWARD T. (1981); *Beyond Culture*; reprinted version. New York: Anchor Books.
- _____ (1990a); *The Hidden Dimension*; reprinted version. New York: Anchor Books.
- _____ (1990b); *The Silent Language*; reprinted version. New York: Anchor Books.
- HERBERT, JEAN (1952); *The interpreter's handbook – 2nd edition revised and enlarged*. Genève: Librairie de l'Université Georg.
- IJSSELSTEIN, WIJNAND; RIVA, GIUSEPPE (2003); Being There: The experience of presence in mediated environments; in G. Riva, F. Davide & W.A. IJsselstein (eds.). *Being There: Concepts, effects and measurement of user presence in synthetic environments* (págs. 3-16). Amsterdam: los Press. Disponível em: http://www.neurovr.org/emerging/book4/4_01RIVA.PDF (última consulta: 05/07/2010).
- IVARS, AMPARO JIMÉNEZ (1999-2000); El reto de investigar en interpretación. *SENDEBAR – Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, nºs. 10/11, 43-66. ISSN 1130-5509. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- JONES, RODERICK (2002); *Conference Interpreting Explained* (2nd edition); St Jerome Publishing, Manchester & Northampton.
- KALINA, SYLVIA; (2002); Interpreters as Professionals. *Across languages and cultures*, 3 (2), 169-187.
- KAPPAS, ARVID; KRÄMER, NICOLE C. (2011); Electronically mediated face-to-face communication: issues, questions, and challenges; in Arvid Kappas & Nicole C. Krämer (eds.). *Face-to-face Communication over the Internet – Emotions in a web of culture, language and technology* (págs. 1-13); Cambridge/ New York: Cambridge University Press.

- KATAN, DAVID (1999); *Translating Cultures – An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*; Manchester/ Northampton: St. Jerome.
- KITTLER, FRIEDRICH (1998); Hardware, das unbekannte Wesen; in Sybille Krämer (Hrsg.). *Medien Computer Realität – Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* (págs. 119-132). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KO, LEONG (2006); Teaching interpreting by distance mode – Possibilities and constraints. *Interpreting, volume VIII, no.1*, 67-96. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- KOMIYA, RYOICHI (2002); Towards Person-to-Person Virtual Reality Telecommunications Systems; in Algirdas Pakstas & Ryoichi Komiya (eds.). *Virtual Reality Technologies for Future Telecommunications Systems* (págs. 9-12); West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- KRÄMER, SYBILLE (1998); Was haben die Medien, der Computer und die Realität miteinander zu tun?; in Sybille Krämer (Hrsg.). *Medien Computer Realität – Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* (págs. 9-26). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- KURZ, INGRID (2003); Live TV interpreting – a high wire act?; in Ángela Collados Aís & José António Sabio Pinilla (eds.). *Interlingua 36: Avances en la investigación sobre interpretación* (págs. 159-171); Granada: Comares.
- LÄMMERT, EBERHARD (1998); Der Kopf und die Denkmachines; in Sybille Krämer (Hrsg.). *Medien Computer Realität – Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* (págs. 95-118). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LEA, MARTIN; PARKINSON, BRIAN (2011); Video-linking emotions; in Arvid Kappas & Nicole C. Krämer (eds.). *Face-to-face Communication over the Internet – Emotions in a web of culture, language and technology* (págs. 100-126). Cambridge/ New York: Cambridge University Press.
- LEE, JIEUN (2007); Telephone interpreting – seen from the interpreters' perspective. *Interpreting, volume IX, no.2*, 231-252. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- LEE, KWAN M. (2009); *Presence Theory*; in Stephen W. Littlejohn & Karen A. Foss (eds.); *Encyclopedia of Communication Theory*; vol. 2 (793-796); Thousand Oaks/ London/ New Dehli/ Singapore: SAGE.
- LEÓN, MARIO (2000); *Manual de interpretación y traducción*; Madrid: Luna.
- LOMBARD, MATTHEW; DITTON, THERESA (1997); At the Heart of It All: The Concept of Presence. Department of Broadcasting, Telecommunications, & Mass Media – Temple University. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol3/issue2/lombard.html> (última consulta: 05/07/2010).

- LOWENTHAL, P. R. (2009); Improving the Design of PowerPoint Presentations, 59–63. Disponível em: http://www.ucdenver.edu/academics/CUOnline/FacultyResources/additionalResources/Handbook/Documents/Chapter_12.pdf (última consulta: 08/05/2013).
- MAYER, HORST F.; (1994); Live interpreting for television and radio. *The Jerome Quarterly*, volume 9:2, 11.
- McDERMOTT, VIRGINIA M. (2009); Interpersonal Communication Theories; in Stephen W. Littlejohn & Karen A. Foss (eds.). *Encyclopedia of Communication Theory*, vol. 1 (págs. 546-551). Thousand Oaks/ London/ New Dehli/ Singapore: SAGE.
- MIKKELSON, HOLLY (2000); *Introduction to Court Interpreting*. Manchester: St Jerome.
- MORRIS, RUTH (1999); The Face of Justice: Historical Aspects of Court Interpreting. *Interpreting*, volume IV, no. 1, 97-123. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- MOSER-MERCER, BARBARA (2003); Remote interpreting: Assessment of human factors and performance parameters Joint project International Telecommunication Union (ITU)-Ecole de Traduction et d'Interpretation. Université de Genève (ETI). Disponível em: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article879> (última consulta: 05/07/2010).
- MOUZOURAKIS, PANAYOTIS (1996); Videoconferencing: Techniques and challenges. *Interpreting*, volume I, no. 1, 21-38. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- _____ (2003); That feeling of being there: vision and Presence in Remote Interpreting. Disponível em: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article911> (última consulta: 05/07/2010).
- _____ (2006); Remote interpreting – A technical perspective on recent experiments. *Interpreting*, volume VIII, no.1, 45-66. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- NISHIMURA, SHOJI; NEVGI, ANNE; TELLA, SEPPO (N.D.); Communication Style and Cultural Features in High/Low Context Communication Cultures: A Case Study of Finland, Japan and India, 783-796. Disponível em: <http://www.helsinki.fi/~tella/nishimuranevgitella299.pdf> (última consulta: 13/11/2012).

- NISKA, HELGE (1999); Quality Issues in Remote Interpreting; in Alberto Álvarez Lugrís & Anxo Fernández Ocampo (eds.). *Anovar/anotar – studios de traducción e interpretación, volume I* (págs. 109-121). Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- OTERO, PAULA PIÑERO (2003); Escoita binaural vs. monoaural: resultados dun estudio experimental en interpretación simultánea. in Luis Alonso Bacigalupe (ed.). *Investigación Experimental en Interpretación de Linguas: Primeros Pasos* (págs. 16-38). Vigo: Área de Normalización Lingüística da Universidade de Vigo.
- PARKER, I. (2001); Absolute PowerPoint. *The New Yorker* (May 28), 76-87.
- PISTILLO, GIOVANNA; (2002); The Interpreter as Cultural Mediator. ISSN-1404-1634. Disponível em: <http://www.immi.se/intercultural/> (última consulta: 13/11/2012).
- PÖCHHACKER, FRANZ (2004); *Introducing Interpreting Studies*. London/ New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- _____ (2013); Researching quality: A two-pronged approach; in Rafael Barranco-Droege, E. Macarena Pradas Macías & Olalla García Becerra (eds.). *Quality in interpreting: widening the scope, vol. 1* (págs. 33-55) Granada: Comares.
- POYATOS, FERNANDO (2002a); *Nonverbal Communication across Disciplines – Culture, Sensory Interaction, Speech, Conversation, vol. 1*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- _____ (2002b); *Nonverbal Communication across Disciplines – Paralanguage, Kinesics, Science, Personal and Environmental Interaction, vol. 2*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins
- RODRIGUES, ADRIANO DUARTE (2005); *A Partitura Invisível para a abordagem interactiva da linguagem*. Lisboa: Colibri.
- RÖTZER, FLORIAN (1998); Vom zweiten und dritten Körper oder: Wie es wäre, eine Fledermaus zu sein oder einen Fernling zu bewohnen? Ein Essay; in Sybille Krämer (Hrsg.). *Medien Computer Realität – Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* (págs. 152-168). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SANDRELLI, ANNALISA (2003); Herramientas informáticas para la formación de intérpretes: Interpretations y Black Box; in Jesús de Manuel Jerez (coord.). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes* (págs. 67-120). Granada: Atrio.

- SCHJOLDAGER, ANNE (1996); Assessment of Simultaneous Interpreting; in Cay Dollerup & Vibeke Appel (eds.). *Teaching Translation and Interpreting 3* (págs. 187-196). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SCHÖNHAMMER, RAINER (2009); *Einführung in die Wahrnehmungspsychologie – Sinne, Körper, Bewegung*. Wien: facultas.wuv.
- SEEBER, KILIAN G. (2012); Multimodal Input in Simultaneous Interpreting: An Eye-Tracking Experiment, 341-347. Disponível em: http://kilianseeber.ch/research/p-bl-ka-shns_files/Seeber,%20K.G.%20%282012%29.Multimodal%20input%20in%20simultaneous%20interpreting_An%20eye-tracking%20experiment.pdf (última consulta: 11/10/2013).
- SELESKOVITCH, DANICA (1968); *L'interprète dans les conférences internationales – problèmes de langage et de communication*; Paris : Lettres modernes.
- SERRANO, ÓSCAR J. (2003); La formación de intérpretes profesionales ante las nuevas tecnologías; in Jesús de Manuel Jerez (coord.). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes* (págs. 187-201). Granada: Atrio.
- SHERIDAN, THOMAS B.; (1992); *Musings on telepresence and virtual presence. Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, volume 1, 120-126.
- SHLESINGER, MIRIAM (1997); Quality in Simultaneous Interpreting; in Yves Gambier, Daniel Gile & Christopher Taylor (eds.). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*, vol. 23 (págs. 123-131). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- SLATER, MEL; LINAKIS, VASILIS; USOH, MARTIN; KOOPER, ROB (1996); Immersion, Presence, and Performance in Virtual Environments: An Experiment with Tri-Dimensional Chess. London: Department of Computer Science University College. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.34.6594&rep=rep1&type=pdf> (última consulta: 05/07/2010).
- SLATER, MEL; (1999); Measuring Presence: A Response to the Witmer and Singer Presence Questionnaire. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* 8. Disponível em: <http://www.cs.ucl.ac.uk/staff/m.slater/Papers/pq.pdf> (última consulta: 05/07/2010).
- TIJUS, CHARLES (1997); Understanding for Interpreting, Interpreting for Understanding; in Yves Gambier, Daniel Gile & Christopher Taylor (eds.). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*, vol. 23 (págs. 29-48); Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

- TISSI, BENEDETTA; (2003); Methodologische Probleme und Lösungsansätze in einer Untersuchung über stille Pausen und Verzögerungsphänomene im Simultandolmetschen; in Klaus Schubert (Hrsg.). *Übersetzen und Dolmetschen – Modelle, Methoden, Technologie* (págs. 95-115). Tübingen: Gunter Narr.
- VARELA, MÓNICA G. (2010); A interpretación nas Nacións Unidas: dende os seus albores ata hoxe en día; in Luis Alonso Bacigalupe (ed.). *Inserción profesional d@s estudantes de tradución e interpretación* (págs. 27-39). Granada: Atrio.
- VIAGGIO, SERGIO (1997); Kinesics and the Simultaneous Interpreter: The Advantages of Listening with One's Eyes and Speaking with One's Body; in Fernando Poyatos (ed.). *Nonverbal Communication and Translation* (págs. 283-293). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- VIEZZI, MAURIZIO (2003); Interpretation quality: a model; in Ángela Collados Aís & José António Sabio Pinilla (eds.). *Interlingua 36: Avances en la investigación sobre interpretación* (págs. 147-157). Granada: Comares.
- WADENSJÖ, CECILIA (1999); Telephone interpreting & the Synchronization of Talk in Social Interaction. *The Translator, volume V, no. 2*, 247-264. Manchester: St Jerome.
- _____ (2009); *Interpreting as Interaction*. London/ New York: Longman.
- WATZLAWICK, PAUL *et al.* (1973); *Pragmática da Comunicação Humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação* (trad. Álvaro Cabral). São Paulo: Cultrix.
- WELSCH, WOLFGANG (1998); >Wirklich<. Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität; in Sybille Krämer (Hrsg.). *Medien Computer Realität – Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* (págs. 169-212). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- YATES, J. & Wanda ORLIKOWSKI (2007) The PowerPoint Presentation and its Corollaries: How Genres Shape Communicative Action in Organizations; in Mark Zachry & Charlotte Thralls (eds.). *Communicative Practices in Workplaces and the Professions: Cultural Perspectives on the Regulation of Discourse and Organizations* (págs. 67-91). Amityville, NY: Baywood.
- ZEIER, HANS (1997); Psychophysiological stress research. *Interpreting, volume II, no. 1/ 2*, 231-249. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Páginas da Internet (consultas regulares)

<http://www.aiic.net>

<http://www.cisco.com>

<http://www.holomy.cz>

<http://www.polycom.com>

<http://www.youtube.com>

<http://www.sanako.com>

<http://www.translateyourworld.com/>

<http://babelverse.com/>

Anexos

Anexo 01: Transcrição do discurso “Childabuse” ao vivo (interpretação *in situ*), indicando o conteúdo proferido, em cada minuto. Duração total do discurso: 17 minutos e 1 segundo.

Minuto	Conteúdo
1'	Good evening, ladies and gentlemen. Today I will be talking about a subject that most of you may find shocking, but which we should all think about. It not only concerns parents or caregivers, but also anyone, any citizen. I am referring to Child Abuse and Child Neglect. Many children in this world are victims of abuse and neglect, making child abuse as common as it is shocking. Whether the abuse is physical, emotional, sexual, or neglect, the scars can be deep and long-lasting,
2'	often leading to future child abuse. In situations of child abuse, one might ask oneself: how could anyone abuse a defenseless child? Most of us can't imagine what would make an adult abuse a child. The worse the behavior is, the more unimaginable it seems. Sadly, child abuse is much more common than you might think. Child abuse cuts across all social classes. And the abuse overwhelmingly is at the hands of those who are supposed to be protecting the child; that is the parents
3'	or caregivers. We will start by asking, what is child abuse? Child abuse happens in many different ways, but the result is often the same: serious physical or emotional harm. Physical or sexual abuse may be the most striking types of abuse, since they often unfortunately leave physical evidence behind. However, emotional abuse and neglect are serious types of child abuse that are often more subtle and difficult to spot. How can child abuse happen? To answer [these] this question there are four main
4'	factors which lead to child abuse: first of all the cycle of child abuse - Unfortunately, the patterns we learn in childhood are often what we use as parents. Without proper treatment, this cycle of child abuse often continues. All types of child abuse and neglect leave lasting scars. Some of these scars might be physical, but emotional scarring has long lasting effects throughout life, damaging a child's ability to have healthy relationships. One of the most painful effects of child abuse is its tendency to repeat itself. One out of every three abused or
5'	neglected children will grow up to become an abusive parent. The earlier abused children get help, the greater chance they have to heal from their abuse and to not perpetuate this cycle. Then, of course, we have factors like stress and lack of support. Parenting can be a very time intensive, difficult job. Parents caring for children without support from family, friends or community can be under a lot of stress. Teen parents often struggle with the maturity and patience needed to be a parent. Caring for a child with a disability or
6'	with difficult behaviors, for example, is also a challenge. So, caregivers who are under financial or relationship stress are also at risk. Alcohol and drug abuse also lead to serious lapses in judgment. They can interfere with impulse control making emotional and physical abuse more likely. Due to impairment caused by being intoxicated, alcohol and drug abuse frequently lead to child neglect. As for domestic violence: witnessing it in the home, as well as the chaos and instability, which result from that, is considered
7'	emotional abuse to a child. Frequently domestic violence will escalate to physical violence against the child, as well. Many physically abusive parents and caregivers insist that their actions are simply forms of discipline, ways to make children learn to behave. But there's a big difference between giving a child a swat on the backside and twisting the child's arm until it breaks. So, the level of force used by an angry or frustrated parent can easily get out of hand and lead to injury. Physical abuse can include striking a child with the hand, fist, or foot
8'	or with an object, burning, shaking, pushing, throwing a child; pinching or biting the child, or pulling a child by the hair. Another form of child abuse involving babies is the shaken baby syndrome, in which a frustrated caregiver shakes a baby roughly to make the baby stop crying, causing brain damage that [le] often leads to severe neurological problems or even death. [Besides child] Besides physical child abuse,

	we also have emotional child abuse, and the thing is that emotional child abuse may
9'	seem invisible. However, because emotional child abuse involves behavior that interferes with a child's mental health or social development, the effects can be extremely damaging and may even leave deeper lifelong psychological scars than physical ones. Emotional child abuse takes many forms, in words and in actions. Examples of how words can hurt, include constant shaming, or humiliating a child, calling names and making negative comparisons to others, or constantly
10'	telling a child he or she is no good, worthless, bad, or a mistake. How the words are spoken can be terrifying to a child as well, such as yelling, or threatening. Examples of actions include ignoring or rejecting a child, giving him or her the silent treatment. Another strong component of emotional abuse is exposing the child to inappropriate situations or behavior. Especially acts that cause a feeling of helplessness and horror, such as in domestic violence. Then, of course, there is sexual child abuse.
11'	Sexual abuse, defined as any sexual act between an adult and a child, has components of both physical and emotional abuse. Sexual abuse can be physical, such as inappropriate touching and actual sexual penetration. It can also be emotionally abusive, as in cases where a child is forced to undress or exposing a child to adult sexuality. Aside from the physical damage that sexual abuse can cause, the emotional component is powerful and far reaching. The layer of shame that accompanies sexual abuse makes
12'	the behavior doubly traumatizing. While news of sexual predators are scary, what is even more frightening is that the adult who sexually abuses a child or adolescent is usually someone the child knows and is supposed to trust, like a relative, a childcare provider, a family member, a friend, a neighbor, a teacher, a clergy member, or a coach. Children may worry that others won't believe them, or that the abuser will be angry with them if they tell. The children may believe that the abuse is their fault,
13'	and the shame is devastating and can cause lifelong effects. Then, child neglect is the most frequent form of child abuse. Neglect is a pattern of failing to provide for a child's basic needs, endangering a child's physical and psychological well-being. Of course, child neglect is not always deliberate. Sometimes, a caregiver becomes physically or mentally unable to care for a child, such as in an untreated depression or anxiety. Other times, alcohol or drug abuse may seriously impair judgment and the ability to keep a child safe. The end result however,
14'	is a child who is not getting their physical and or emotional needs met. Well, what should we do if a child reports abuse? At first, you may feel overwhelmed and confused if a child begins talking to you about abuse. It is a difficult subject and hard to accept, and you might not know what to say. The best help you can provide is calm, unconditional support and reassurance. Let your actions speak for you if you are having trouble finding the words. Remember that it is a tremendous act of courage for children to come forward about abuse. They might have been told specifically
15'	not to tell, and may even feel that the abuse is normal. They might feel they are to blame for the abuse. The child is looking to you to provide support and help, so do not let him or her down. Also, avoid denial and remain calm. A common reaction to news like these, as unpleasant and shocking as child abuse might be, is denial. However, if you display denial to a child, or show shock or disgust at what they are saying, the child may be afraid to continue and will shut down. As hard as it may be, remain as calm and reassuring as you
16'	can. Don't interrogate, that you should not do. Let the child explain to you in [his her] his or her own words what happened. But don't interrogate the child or ask leading questions. This may confuse and fluster the child and make it harder for them to continue their story. Reassure the child that they did nothing wrong. It takes a lot for a child to come forward about abuse. Reassure him or her that you take seriously what is said, and that it is not the child's fault. Now, after hearing the child you, of course, have to think about reporting
17'	child abuse. Reporting child abuse always seems so official. Many people are reluctant to get involved in other families' lives. However, by reporting, you can make a tremendous difference in the life of a child and also in the child's family, especially if you help stop the abuse early. Early identification and treatment can help mitigate the long-term effects of abuse. If the abuse is stopped and the child receives

	competent treatment, the abused child can begin to regain a sense of self-confidence and trust. Parents and caregivers may also benefit from support, parent training and
18'	anger management. [17'01"]

Anexo 02: Transcrições das interpretações (modalidade *in situ*).02.1. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito A)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje, irei falar sobre um tema que a maioria de vocês pode achar chocante, mas [mas] que todos deveremos pensar sobre ele. [nãão] não está relacionado apenas com [com] pais ou aqueles que tomam conta de crianças, mas também [aqueles que] a qualquer cidadão [kehm] . Estou a [??? -me ao abuso de crianças e negligência relacionada com as crianças. Muitas crianças [neeh] no mundo são vítimas de abuso e negligência, fazendo [kuuhah] o abuso de crianças tão comum quanto chocante. Seja físico ou emocional, sexual ou [negli] negligência , este abuso [ehhh] as cicatrizes
2'	serão muito profundas e duradouras, [ehh mh eh] , levando a futuro abuso de crianças. Em situações [ehhh] de abuso de crianças, [ehh] um pode-se questionar : como é que alguém pode abusar duma criança indefesa? A maioria de nós não consegue imaginar o que levaria um adulto a abusar de uma criança. [ehh] quanto pior o comportamento é, mais inimaginável parece ser. Infelizmente [ehh] , o abuso de crianças é muito mais comum do que [do que] possa pensar. O abuso de crianças [ehhh] acontece em todas as classes sócias e o [o] abuso quase sempre está sempre na mão daqueles que supostamente deveriam proteger das crianças, isto é os pais
3'	ou os cuidadores. Começaremos por perguntar, o [o] que é o [uhh] violência infantil? A violência infantil acontece de muitas maneiras, mas o [o] resultado é quase sempre o mesmo [ehhhhh fi] danos físicos e emocionais [veros] muito graves. [ehh] o abuso sexual ou físico pode ser [ehhhhhh] o mais striking , uma vez que [ehh] muito regularmente infelizmente deixam evidências físicas. No entanto, o abuso emocional e negligência [são são] são tipos muito graves [de de de] de abuso de criança e são por vezes muito mais difíceis [deeh] de notar. [como é que pode aconte] como é que isto acontece o abuso de crianças? Para responder a esta questão, [há] existem quatro
4'	factores [que que] que levam [à] ao abuso de crianças. O primeiro de tudo , o ciclo [de de] do abuso de crianças. Infelizmente [ehhh] os padrões que aprendemos na infância são quase sempre o que usamos como pais. [sem cui] sem cuidado , sem tratamento, o ciclo de [deeh] doença infantil continua. Todos os tipos de violência infantil e negligência deixam cicatrizes duradouras. Algumas destas cicatrizes podem ser físicas, mas cicatrizes emocionais têm efeitos duradouros pela vida e [...] , danificando a habilidade da criança de ter [uma] um relacionamento saudável. [uhhh] um dos efeitos mais dolorosos da doença infantil é a tendência para se repetir. Uma em cada
5'	três crianças que foram abusadas irá crescer e tornar-se num pai também abusador. [quanto mais éh] quanto mais cedo elas são ajudadas, maior a hipótese de serem curadas do seu abuso e de não perpetuar este ciclo. Claro e depois temos, portanto, os factores como o stress e a falta de apoio. [ehhh] ser pai [ehh pode ser] é um trabalho muito difícil. Os pais que tomam conta de crianças sem o apoio da família e amigos ou da comunidade, estão [de sobre muito] muito stress, muita pressão. o pais muitas vezes lutam [com com] com a maturidade necessária para ser pai. Cuidar de uma criança [côom] com deficiências
6'	ou com comportamentos mais difíceis é também um grande desafio. Por isso, os tutores que estão sobre [ehhh] stress financeiro estão também em risco. O álcool e a toxicodependência também levam a grandes lapsos de julgamento. Podem interferir com o controlo dos impulsos, fazendo o abuso físico e emocional [mah] mais comum. O álcool e o abuso de drogas frequentemente [eh eh eh] levam à negligência da criança. No que respeita a violência doméstica, [ehh] testemunhá-la no [no] seu próprio lar, bem como o caos e a instabilidade que resultam daí, [fhh ehm] é
7'	considerado abuso emocional para uma criança. Frequentemente a violência doméstica irá [áh] aumentar para [para] a violência física contra a criança também. Muitos pais que abusam fisicamente da criança insistem que as suas acções são simplesmente formas de disciplina, formas de fazer com que as crianças aprendam a comportar-se. Mas existe uma grande diferença entre dar [eeooohh] a criança uma

	<p>palmadinha ou torcer o [o] braço da [da] criança [até que se] até que parta. Por isso, o nível de força usada por pais frustrados ou zangados pode muito facilmente [ir] estar fora de controlo. O abuso físico pode incluir bater uma criança com a mão, o punho ou o pé</p>
8'	<p>ou com um objecto, queimar, abanar, empurrar, [ôh eh] mandar [ehm] a criança, beliscar ou morder a criança ou puxar a criança pelos cabelos. Outra forma de abuso de [de] crianças [iinn] que envolve os bebés, é [ééh] o síndrome de [de abaná] abanar o bebé, que [uh uhh uh] um parente frustrado abana muito fortemente um bebé, para ele parar de chorar, o que causa danos cerebrais, e que [feeh ehm] muito frequentemente levam a graves problemas neurológicos ou [ou] mesmo à morte. Além do abuso físico das crianças, temos também a violência emocional [da] das crianças. E [ihh] o que acontece é que [ehhh] a violência</p>
9'	<p>emocional das crianças pode ser invisível, mas, uma vez que a violência emocional de crianças [ehhh] envolve comportamentos que interferem com a saúde mental da criança ou o seu desenvolvimento social, [uhuhh] os efeitos podem ser extremamente [ehhh catas] catastróficos, e podem até levar a [ahhh cica] cicatrizes psicológicas mais profundas do que as físicas. A violência emocional de crianças tem muitas maneiras, tanto em palavras, como em acções. Exemplos de como as palavras podem magoar incluem a constante envergonhar ou [humilhar eh] humilhar a criança, chamando-lhe nomes ou fazendo [neeh] comparações negativas com outros ou</p>
10'	<p>constantemente dizer a uma criança que ele ou ela [nããho] não prestam, [são não] são más, não têm utilidade ou foram um erro. A maneira como as palavras são faladas, podem ser muito aterrorizadoras para a criança, tal como gritar ou ameaçar. Exemplos de acções incluem ignorar ou rejeitar uma criança, dar-lhe a ele ou a ela o tratamento de silêncio. Outra forte componente de violência emocional é expor a criança a situações inapropriadas ou comportamentos inapropriados, especialmente actos que causam um sentimento de não ter ajuda, como o caso das violência doméstica. E claro, depois temos [uhuh uh] o abuso sexual.</p>
11'	<p>O abuso sexual [deeh define] é definido como qualquer acto sexual entre uma criança e um adulto e que tem componentes tanto [de físico de viol] de abuso físico como emocional. Abuso sexual pode ser físico, tal como [ehheeh] tocar inapropriado e mesmo penetração sexual. E também pode ser emocionalmente abusivo como em casos em que a criança é forçada a despir-se ou [ou] expor uma criança à sexualidade adulta. [à] à parte [do] dos danos físicos que o abuso sexual pode causar, [aahh] o componente emocional é muito poderoso e [iinh estend] muito abrangente. A camada de vergonha [quehhh]</p>
12'	<p>que acompanha o abuso sexual [ehh] torna o comportamento muito [kau mata zôn] muito mais traumatizador. Muitos predadores sexuais são assustadores, o que é ainda mais assustador é que o adulto que sexualmente abusa uma criança ou de um adolescente [éehhh] é, geralmente, alguém que a criança conhece e que era suposto confiar, como um [um um] parente, um tutor, um familiar, um amigo, um vizinho, um professor, [ehhm eh] um membro do sacerdócio ou mesmo um treinador. As crianças podem-se preocupar que outros não irão acreditar nelas ou que [a] o abusador irá ficar zangado com elas, se elas contarem. As crianças podem acreditar que o abuso é culpa</p>
13'	<p>delas, e que a vergonha é muito devastadora e causa efeitos ao longo de toda a vida. [clar eh] depois temos a negligência que é [ééh] o abuso de crianças mais frequente. [a] a negligência é um padrão [que] em que o parente ou quem cuida da criança sistematicamente falha em providenciar à criança um bem-estar físico e emocional. É claro, que nisto nem sempre é propositado. Algumas vezes [uh nh uh unh] um cuidador de crianças torna-se instável mentalmente ou fisicamente de tomar conta da criança, [ehh] como no caso das depressões ou [ou] ansiedade. Outras vezes, o álcool ou o abuso de drogas podem seriamente [ehheh] afectar o julgamento da criança e [iinh] de manter uma criança segura. O</p>
14'	<p>resultado final é uma criança que não [que não] está a ter [eh ahs ah su] as suas as suas necessidades físicas e emocionais [ehh sa] satisfeitas. então, o que podemos fazer no que respeita a [quando] relatos de abusos de crianças? Em primeiro, pode-se sentir [ehh pphhh] confuso, se uma criança começa a falar [sô eh] consigo sobre abuso. É um assunto difícil e [iinh] de aceitar e pode não saber o que dizer. [aahh] a melhor ajuda que você pode providenciar é dar-lhe [eh] apoio incondicional e</p>

	assegurá-lo que . Deixe as suas acções falarem por si, se tiver dificuldades em encontrar as palavras. Lembre-se que é um grande acto de coragem para crianças eehcheh contarem relatarem quando são abusadas. Pode-lhes ter
15'	sido dito especificamente para não contar . E podem até sentir que o abuso é normal. Podem sentir [que que] que são culpadas do abuso. [eh] a criança [está a óhhhlhá] está a olhar para si, à espera de [de] apoio e ajuda, por isso, não a deixe a ele ou a ela ficar mal. Também evite [ehhhhehh] negli ehh] a reacção comum [ahh] a estas situações, por muito [uuhh] chocante que possa ser é [denã] . No entanto, [s eeh se se demons[...] trair a uma criança ou] demonstrar [ehh] choque ou [óh] nojo, a criança pode-se sentir intimidada e com medo de continuar e irá fechar-se sobre si mesma. Por muito que seja difícil, fique
16'	[ehm] o mais calmo que consiga. Não interrogue a criança, isso não deve fazer. Deixe a criança explicar a si [se em] nas suas próprias palavras, o que se passou. Mas não interrogue a criança ou [óhóhóh] faça muitas perguntas. Isso pode confundir e embarçar a criança e fazer mais difícil para ela continuar [a sua] o seu relato. Assegure a criança que não fizeram nada de mal. É preciso muito para uma criança conseguir [ehhh] chegar-se à frente e falar sobre o abuso. Assegure-lhe a ele ou ela que [tá a le prestar] está a levar seriamente o que está a ser dito e que não é culpa da criança. Agora, após ouvir [ehh] a criança, claro,
17'	que terá que [eh que] avi] notificar este abuso [de] da criança. [para] isto parece às vezes muito oficial. Muitas pessoas [seseh] são relutantes em envolver-se [no no] no ambiente familiar das outras pessoas. No entanto, ao [no] notificar, pode fazer uma grande diferença [aah aoo] na vida duma criança ou [nanah fa] na família da criança, especialmente se ajudar [ehh] a acabar com [o abu] o abuso o mais cedo possível. Quanto mais cedo identificar-se e [ma] quanto mais cedo tratar, pode diminuir os efeitos do abuso. Se o abuso acabar e a criança receber tratamento adequado, a criança abusada pode começar a voltar a ganhar um sentimento de [confianç] confiança . [ehh] o pais podem beneficiar de [de de] apoio, [ehhh] treinamento familiar
18'	e [iihh] controlar a própria raiva . [17'03"]

02.2. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito B)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje, irei falar sobre um assunto que a maioria de vós podem achar [ehh] chocante, mas aquilo que é algo que sobre o qual devemos pensar. Não só [ehh] está relacionada com os pais ou [ehh] pessoas que cuidam de crianças, mas a qualquer um de nós cidadãos. Eu refiro-me [ehh] ao abuso [de] das crianças e negligência às crianças. Muitas crianças no mundo são vítimas de abusos e negligência, pegando com que o abuso de [das] crianças seja muito frequente assim como é tão chocante. Seja o abuso físico, emocional, sexual ou negligência, as [as] marcas podem ser profundas e duradouras,
2'	muitas vezes levando a [ahhh] futuros , portanto pessoas que abusem as crianças. Em situações de abuso de crianças, nós podemos-nos questionar: como é que é possível alguém abusar [ehh] uma criança inofensiva? A maioria de nós não conseguimos imaginar o que é que faria um adulto [ahh] abusar de uma criança. [quanuhcom] o pior do comportamento o mais [imã] impossível de imaginar é . Infelizmente, o abuso das crianças é muito mais frequente do que aquilo que podemos pensar. Este abuso [ehh] atravessa todas as classes sociais e o abuso é, aliás tá [ehm] digamos nas mãos daqueles que supostamente deveriam proteger as crianças: portanto está nos pais
3'	ou [ehh] nos que cuidam das crianças. Começemos por nos questionar, o que é que é o abuso das crianças? Este abuso acontece de formas variadas, mas o resultado é muitas vezes o mesmo [ahheh] danos graves físicos ou emocionais. [físicos eh] os abusos físicos podem ser os mais fortes, uma vez que muitas vezes deixam marcas físicas [ehhh] para o futuro. No entanto, o abuso emocional e a negligência [também ehh] também são formas sérias de abuso das crianças que muitas vezes são [ehehm] muito mais difíceis de detectar. Como é que o abuso das crianças pode acontecer? Para responder a esta pergunta, existem quatro factores
4'	essenciais que levam ao abuso sexual . Em primeiro lugar, temos [ehh] a parte

	psicológica do abuso. Infelizmente os padrões que nós vemos a nível das crianças são muitas vezes aqueles [ehhh] comportamentos que nós utilizamos como pais. Sem um tratamento adequado, este padrão [ehhm] muitas vezes prolonga-se ao longo da vida. Todos os tipos de abuso de crianças e negligências [levam] deixam marcas para toda a vida. Algumas das quais podem ser tanto físicas, [mth] mas [ehhh] as marcas emocionais [ehh] tanto quanto [ehh] marcas mais profundas, e portanto são piores a nível do relacionamento das crianças no futuro. [um dos ma] um dos efeitos piores é [é] o caso disto [óóh] [...] se repetir. [um em um em cada três]
5'	uma das três crianças que foi abusado irá [eh] ser um pai [ehh] abusador. [eh o quão mais o quão se és] [ruídos] se esta ajuda for mais cedo, mais fácil é [para eh] para não perpetuar [...] e para não deixar marcas na criança. Depois, para além, temos os factores como o stress e a falta de apoio. Ser pai pode ser cansativo e uma tarefa difícil. Os pais que cuidam das crianças sem apoio familiar, amigos ou da comunidade podem, portanto, estar sobre muita pressão. Os [os] pais adolescentes também podem [ehhh] debat[er] defrontar-se [com a] com a necessidades importantes. [...] Tomar conta de crianças com [ahh ins assobia em tom decrescente] com
6'	handicap ou com [...] [ehhh] também é um desafio. Portanto, aqueles que cuidam das crianças, que [estão sobre] estão sobre pressão [fff] financeira ou emocional [ou] [...] também estão em risco. O álcool e o abuso de droga também levam a sérios [ehhh] sérios [ehh] falhas portanto a nível de julgamento, podem interferir com [uhhhh] o controlo das emoções, fazendo com que o abuso físico seja mais provável. O facto dos pais estarem intoxicados, o abuso [daadada dos] dos pais [ehh] podem levar à negligência. No que respeita a demência de [ehahhhhhhhh] no que respeita [ehh] ao abuso portanto doméstico [...] isto
7'	é considerado um abuso emocional à criança. Frequentemente a [a] violência doméstica irá escalar para a violência física [contra a criança também]. Muitos pais que abusam [fff eh] portanto fisicamente das crianças e [daqueles que cuidam] dizem que [as eh] as suas acções derivam apenas de uma forma de querer disciplinar as crianças. Mas há uma diferença grande entre dar uma [uma] criança uma [uma satada] nas [nas] costas ou torcer o braço [ehh] até partir. É uma coisa completamente distinta da outra. Portanto, aquilo que é base portanto para um pai que [que est] que está violento, pode levar [ehhh] a algo grave. O abuso físico pode incluir bater [uma uma ps] uma criança com
8'	[com ob] a mão, [ehhh] abater, empurrar uma criança, dar pancadas ou morder a criança ou puxar a criança [com com] pelos cabelos. Outra forma de abuso das crianças, envolvendo bebés é o síndrome [shaking baby], em que um portanto [um] uma pessoa que cuida de crianças [ehh] abana de uma forma [ehh] tão intensa a criança [...] que leva, portanto, a problemas neurológicos ou mesmo à morte. Para além [para além] do abuso físico das crianças, também temos abuso emocional. E o facto é que
9'	o abuso das crianças emocional pode ser invisível, mas no [no] entanto, como este abuso emocional envolve [um] comportamento que interfere com [ahh] a saúde mental ou o desenvolvimento social da criança, [os uhuh] os efeitos podem ser devastadores e podem deixar marcas [ehh psico] psicológicas [duradour], muito mais duradouras do que se fosse o abuso físico. O abuso emocional das crianças tem [muitas fff] muitas formas, em palavras. Podemos ver [ihheh] o reflexo disto e também em acções. Um exemplo de como as palavras [pod] podem magoar [têm] estão relacionadas com a humilhação da criança, [ehh] chamar-lhes nomes, [ehh] fazer comparações negativas [eh com] aos outros, ou constantemente
10'	dizer a uma criança que ele ou ela não presta, [um] inútil, má ou simplesmente um erro. Como [as eh] as palavras são ditas podem ser [ehh] aterrorizadoras para as crianças, tal como o gritar ou ameaçar. Exemplos de acções incluem ignorar ou rejeitar uma criança, dando-lhe a ele ou ela [o sil] portanto um tratamento de silêncio. Uma outra componente importante do abuso emocional é expor a criança a situações [ihnnnn] inapropriadas ou comportamentos inapropriados, especialmente actos que [ehh] causam [um um] um sentimento [de de] de terror e de medo, tal como a violência doméstica. Depois existe também [ehh] o abuso sexual das
11'	crianças. O abuso sexual [defin] definido como qualquer acto sexual entre um adulto e uma criança, tem componentes [de ambas as eh] de ambos os abusos, portanto, quer a nível físico, quer a nível sexual. O abuso [fff sex ual] pode ser físico, tal como

	[ehh] o tocar inapropriado e, de facto, penetração [ehh] sexual. E também pode ser abuso emocional, tal como em casos em que a criança é forçada a despir-se ou expor [ehh] uma criança à sexualidade [ehh] de um adulto. Para além dos danos emocionais que o abuso sexual pode causar, a componente emocional é [é] poderosa e [alcança eh] tem um alcance muito grande. [mth] [...] o abuso
12'	sexual faz com que [sejaah] este seja muito mais traumatizante, enquanto os [preda eh] [ehhhh], o que é ainda mais assustador é que o adulto que abusa sexualmente de uma criança ou um adolescente é normalmente uma pessoa que a criança conhece e supostamente a criança deve confiar nele ou nela, tal como um parente, [ehh] alguém que cuide da criança, um membro da família, um amigo, um vizinho, um professora, portanto um membro da igreja ou um treinador. Estes, portanto, são alguns exemplos. Portanto, as crianças podem ter medo que os outros não [não] acreditem nelas ou que o abusador ficará [ehh] raivoso [ehh] com [a com a] o facto de eles terem mencionado isso. As
13'	crianças podem [podem] ficar com medo de dizerem que a culpa é deles e isto podem ficar com danos para [toda a vi] toda a vida. A negligência das crianças [é a ff a frequência mai éeh tem] é o abuso que tem mais frequência. E [este abu] este abuso tem a ver com a falha de garantir para as crianças e o bem-estar das crianças. Obviamente que a negligência não é deliberada sempre. Às vezes [uhmmm] aquele que cuida da criança pode eventualmente ficar inapto tanto numa depressão que não foi tratada ou ansiedade, e isso pode [livar lidar] portanto ao abuso. Noutras vezes, o álcool ou o abuso das drogas podem [ehh lev] levar à incapacidade de [de] manter uma criança segura. O resultado final
14'	no entanto é uma criança que não [que não portanto encontra aaahh não encontra as suas emoções foram em] [transparece hesitação] [...] Em primeiro lugar, podemos ficar admirados se uma criança começar a falar acerca de abuso. É um assunto difícil [e dif] e difícil de aceitar, e podemos não saber o que dizer. A melhor ajuda que podemos dar é [calm] acalmar a criança e [ehh] trazer segurança a ela. Que [as] os nossos comportamentos [ehhhhhh] possam trazer esta segurança, se tivermos dificuldade nas nossas palavras. Portanto, há que lembrar que o facto da criança falar nisso é um acto já muito [ehh] [] muita
15'	coragem. Podem ter dificuldade em não dizer e podem até mesmo sentir que o abuso é normal. Podem [ser] sentir que estavam a pedir pelo abuso. Portanto, a criança está a olhar para nós para dar esse apoio e ajuda, portanto não o deixe a ele ou a ela [ehh] desapontados. Também [ehhehhheh] evite [o] a rejeição. [uma] um comportamento frequente como [como] o abuso sexual que possa ser tão chocante é a negação. No entanto, se nós mostrarmos esta negação à criança ou mostrar que estamos em choque, a criança pode não mostrar que não quer prosseguir e pode fechar-se. E portanto o quão difícil que isto seja, permaneça calmo
16'	e [ehhh] firme o quanto [po] possível. Não questione, não deve fazer isso. Deixe que a criança se explique nas suas [pró] próprias palavras, relativamente àquilo que aconteceu. Mas não questione a criança ou pergunte [ehh] questões [ehh] portanto que [que] levem a alguma resposta. Isto pode tornar a criança [con] confuso e pode portanto tornar ainda mais difícil para eles continuarem a sua história. [ehh] esteja seguro que [ehh e faça] transmita essa mensagem que a criança não [não] fez nada [ehhh] e que não tem culpa. Portanto, [ehh] assegure-se que aquilo [que que] que a criança fez, não é da sua [k cul] não é da culpa dela. Depois de ouvir a criança, terá obviamente de
17'	[de] pensar de como [ehhhhh] como informar sobre esta situação. Isto parece de facto bastante formal. Muitas pessoas estão relutantes para [para] se envolverem [nas vi] nas vidas de outras famílias. No entanto, ao dar esta informação [ehh] podemos fazer uma grande diferença na vida da criança e também [ehhna] na vida da família da criança, especialmente se [se] pararmos o abuso [ehh] numa fase inicial. Portanto, uma identificação inicial podem evitar o abuso a longo prazo. Se os abusos pararem e a criança [dar] tiver tratamento contínuo, o abuso pode ganhar uma forma [ehh de] de dar-lhe confiança à criança. Portanto, os pais e quem cuida das crianças podem ter [apor ehheh] apoio
18'	[ehh apoio aos pais] e gestão [deehde deehde ah] gestão [dedeeh] que raiva]. [17'05"]

02.3. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito C)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje, vou falar sobre um assunto que muitos de vós podem achar chocante, mas no qual todos devemos pensar. Não só diz respeito aos pais ou aos [cui] prestadores de cuidados, mas também a [quais] qualquer pessoa, qualquer cidadão. Estou-me a referir ao abuso de crianças e à negligência de crianças. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abuso e negligência, tornando o abuso de crianças tão comum como chocante. Quer seja físico, emocional, sexual ou negligência o tipo de abuso, as [ahh]
2'	cicatrices podem ser profundas e duradouras, e [pro] podem levar também a futuros abusos. Em casos de abuso de crianças, uma pessoa pode-se perguntar: como é que alguém poderia abusar duma criança indefesa? Muitos de nós não conseguem imaginar o que poderia fazer um adulto abusar duma criança. O pior que for o comportamento, o mais inimaginável se parece. Infelizmente, o abuso de crianças é muito mais comum do que se gostaria de pensar. O abuso de crianças existe em qualquer tipo de classe social. E os abusos estão grandemente nas mãos daqueles que as deveriam estar a proteger: isto é dizer os pais
3'	ou os prestadores de cuidados. Vamos começar por perguntar, mas afinal o que é o abuso das crianças? O abuso das crianças acontece de várias maneiras diferentes, mas o resultado frequentemente é o mesmo: danos físicos ou emocionais muito sérios. O abuso físico ou sexual é capaz de ser o tipo mais incidente de abuso, uma vez que muitas vezes infelizmente deixam provas físicas. No entanto, o abuso emocional e a negligência também são tipos sérios de abuso de crianças que muitas vezes são mais subtis e difíceis de detectar. Como pode acontecer o abuso das crianças? Para responder a esta pergunta, há quatro
4'	factores principais que levam ao abuso das crianças. Antes de tudo, o ciclo de abuso das crianças. Infelizmente [ehhh] os padrões da infância que [que] aprendemos na infância são, regra geral, os que utilizamos como pais. Sem o devido tratamento, o ciclo de abuso de criança, regra geral, é perpetuado. Todos os tipos de abuso de crianças e de negligência deixam cicatrizes para toda a vida. Algumas destas cicatrizes podem ser físicas, mas as cicatrizes também podem ser emocionais e estas têm efeitos ao longo de toda a vida, [tehh] marcando uma criança para toda a vida, impedindo-a de ter relações saudáveis. Um dos efeitos mais dolorosos do abuso de crianças é a sua tendência de se repetir. Um em um em cada
5'	três abusos [para] ou negligência de crianças ir-se-á tornar [numa cri] num pai abusador. O quanto mais cedo a criança for ajudada, maior a sua oportunidade de recuperar do seu abuso não perpetuando o ciclo de futuro. Depois temos então os factores como o stress e a falta de apoio. Ser pai pode ser uma época muito difícil e um trabalho muito exigente. Os pais que tomam conta das crianças sem o apoio das famílias, dos amigos ou da comunidade podem sofrer muita pressão, muito stress. Os pais [ehh] adolescentes, regra geral, têm os problemas de falta de paciência e da maturidade necessária para ser um pai. Tomar conta dum filho com uma deficiência ou
6'	com comportamentos difíceis também é um desafio. Portanto, os prestadores de cuidados que têm [ehhh] um stress financeiro ou emocional também correm um grave risco. O álcool e o abuso de drágas também levam a vários lapsos de julgamento. Podem interferir com o controlo de impulsos, tornando os abusos emocionais e físicos mais propensos. [ehumumum] um pai que seja [ahhh] bêbado, provavelmente vai [mui] mais facilmente [vai] levar a um abuso na criança. No que diz respeito à violência doméstica, [ehhh] sê ser testemun[ar] testemunhar isso em casa, tanto como o caos e a instabilidade que resultam de isso é
7'	considerado um abuso emocional para uma criança. Frequentemente a violência [domh] doméstica vai escalar para a violência física contra a criança. Muitos pais que abusam as crianças fisicamente, e prestadores de serviços insistem que as suas acções são simplesmente métodos de disciplina, maneira de fazer as crianças aprenderem a comportar-se. Mas existe uma grande diferença entre dar a uma criança uma sapatada no rabo e torcer o braço da criança até ao ponto [deste par]

	deste se partir. Portanto [a o nív], a quantidade de força utilizada por um pai frustrado pode rapidamente extravasar e provocar um ferimento. O abuso físico pode incluir bater uma criança com uma mão, com um punho ou com
8'	o pé, ou com um objecto, queimar, abanar, empurrar, atirar a criança, dar beliscões ou morder a criança ou puxar a criança pelos cabelos. Outro tipo de abuso das crianças muito comum é com os bebés, é o síndrome de bebé abanado, no qual um prestador de cuidados frustrado abana [vêe] com muita força o bebé, para que este pare de chorar, causando danos cerebrais, que muitas vezes levam a problemas neurológicos muito graves ou até mesmo à morte. [apap] fora o abuso físico, também temos o abuso emocional. E em relação ao abuso
9'	emocional [ehh] este pode parecer invisível, no entanto, devido ao abuso emocional das crianças [ehhh envol eh] interferir com o desenvolvimento social da criança, os efeitos podem ser extremamente [ehh] danificadores, podendo até deixar [ehhheh cicatrizes físicas] cicatrizes muito mais profundas [do que as fi] do que os abusos físicos. Os abusos emocionais das crianças [têm vár] tomam várias formas, com palavras e com [em] acções. Como, por exemplo, de palavras podem magoar são os casos de [humil] humilhar ou envergonhar uma criança, chamar-lhe nomes e fazer comparações negativas para com outros
10'	ou dizer-lhes constantemente que ele ou ela não prestam, que [ahh] não têm qualquer valor, que são maus ou que foram um erro. Como as palavras são proferidas, pode ser aterrorizador para uma criança, tal como berrar ou ameaçar. Exemplos de [destas] acções incluem ignorar ou rejeitar a criança, [ehhh] recusando-se a falar com elas. Outra componente forte do abuso emocional é expor as crianças a situações impróprias ou comportamentos impróprios, especialmente actos que podem causar um sentimento de [ehh in] indefesa, como os casos [de violência] de assistida violência doméstica. Há, e claro, temos o abuso sexual das
11'	crianças. O abuso sexual é definido como qualquer acto sexual entre um adulto e uma criança. Tem componentes de [de] ambos os abusos físicos e emocionais. O abuso [fixo eh] físico pode ser emocional como toques inapropriados e a [aahh] penetração sexual verdadeiramente dita. Também pode ser emocionalmente abusivo como em casos em que a criança é forçada a despir-se ou expor a criança à sexualidade adulta. À parte dos danos físicos que [ehh] o [uhh] abuso [fixo] físico pode provocar, a componente física é poderosa e pode chegar longe. A camada de vergonha
12'	que acompanha o abuso sexual [faz do abuso] faz que este abuso seja duplamente [ehhm] marcante. Enquanto os predadores sexuais são assustadores, o que é mais assustador ainda é que o adulto que abusa sexualmente uma criança ou adolescente é, regra geral, alguém que a criança conhece e [...] supostamente deveria confiar, como um parente, um prestador de cuidados, um membro da família, um amigo, um vizinho, um professor, um elemento [de] do clero ou [prová] até um treinador. As crianças podem-se preocupar que os outros não se vão acreditar nelas ou que o abusador irá ficar chateado com elas, se elas fizerem queixa. A criança pode acreditar que o abuso
13'	é culpa sua, e a [a] vergonha é devastante e pode ter efeitos para toda a sua vida. Então, [o abuso uhh] a negligência das crianças torna-se o abuso mais vulgar. A negligência é um padrão de [ehh] não atender às necessidades básicas das crianças, [ehh] pôr em perigo o bem-estar psicológico da criança. Claro, que [o] a negligência das crianças nem sempre é deliberada. Por vezes o prestador de cuidados torna-se física ou [mentamen] mentalmente incapaz de tomar conta da criança, como no caso duma depressão por tratar ou de ansiedade profunda. Noutros casos, o álcool ou o uso de drogas podem [ehh] difi [ehh] dificultar a capacidade [de tomar] de racionalização,
14'	provocando uma criança em perigo. Um exemplo é a criança que [ehh] não [que] as suas exigências físicas e psicológicas não estão a ser [ehh] satisfeitas. [ehh] então, o que devemos fazer para [para] relatar estes casos? No início deve-se [ehhh se] sentir assoberbado e [ehhahcomh] sem saber muito bem como reagir, se uma criança nos começar a falar sobre o abuso [sexo abuso pa crianças] e podemos ficar sem saber o que dizer. [aahhhh] a melhor ajuda que se pode dar é apoio calmo e [deixá] ouvir as crianças com calma. Deixe as suas almas falarem por si, se não souber o que dizer. Lembre-se que [ehh é um eh exi um] é um acto de crainç é um acto de coragem [fant eh] fantástico para uma criança

15'	[ehh] dizer que foi abusada. [ehh] ela até pode ter si] podem-lhe ter dito que não pode dizer. Elas podem achar que é culpa delas o facto de terem sido abusadas. A criança, no entanto, socorre-se [ehhehih] consigo para o [o] ajudar e prestar-lhe apoio, portanto não pode falhar, não a deixe ficar mal. Evite também a negação e permaneça calmo. Uma reacção habitual a notícias como esta [ééhhhhh] pode ser a negação. No entanto, se mostrar negação a uma criança ou se mostrar chocado ou enojado com o que eles estão a dizer, a criança pode ficar com medo de continuar a falar e [ihh] vai-se calar. Portanto deve permanecer
16'	calmo e tentar ajudar a criança o máximo possível. Não interrogue, isto nunca deve fazer. Deixe que seja a criança a explicar-lhe nas suas próprias palavras, o que se passou. Mas não interrogue ou [uuh] [pergunte] faça perguntas direccionantes que procurem respostas certas. Isto pode [conf th] confundir a criança e pode fazer com que esta interrompa a sua história. [ehh] dê apoio à criança. Assegure-lhe que ela não fez nada de mal. [ehh] lembre-se que é preciso muita coragem para uma criança ter uma conversa destas. Assegure-a que leva a sério o que está a ser dito e que a culpa não é dela. [agó] depois de ouvir a criança, vai ter, como é
17'	lógico, de pensar que vai ter que fazer queixa do abuso das crianças. Fazer esta queixa parece sempre um assunto demasiado oficial. Muitas pessoas ficam relutantes [ehah] a meter-se na vida de outras pessoas. No entanto, ao fazer queixa, pode fazer uma tremenda gigantesca [...] na vida duma criança e também na família da criança, nomeadamente se ajudar a parar o abuso na fase inicial. A identificação [...] [ehahinh] num prazo inicial pode ajudar a mitigar [uhuhch] as lesões [as] que vêm do abuso. [ehh] se isto for interrompido logo no início a criança começa a voltar a aumentar a sua auto-confiança. Os pais e os prestadores de cuidados também podem procurar apoios, ter aulas de puericultura e de controlo
18'	[deehh] de humor. [17'04"]

02.4. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito D)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje, irei falar-vos acerca de um assunto que a maior parte de vocês pode achar chocante, mas sobre o qual devemos todos pensar. Não só diz respeito aos pais [ou trata] ou prestadores de cuidados, mas como a qualquer pessoa, qualquer cidadão. Refiro-me [ehh] aos maus tratos infantis ou à negligência infantil. Muitas crianças neste mundo são vítimas de maus tratos e negligência, tornando [uhh] os maus tratos infantis tão comuns como chocantes. [seja] quer o abuso seja físico, emocional, sexual ou negligência, as cicatrizes podem ser profundas e duradouras
2'	muitas vezes levando [a a futuro] a futuros maus tratos. Em situações de maus tratos infantis, alguém poderá perguntar-se: como é que alguém pode [ah] maltratar uma indefesa criança? A maior parte de nós [não pode ehheh] não consegue imaginar o que levaria um adulto a maltratar uma criança. O pior [do] desse comportamento é que, quanto mais [ehhpoucmhmm] pouco natural parece. Tristemente, [uhh] o mau trato infantil] os maus tratos infantis são muito mais comuns do que o que se pensa. Os maus tratos infantis percorrem todas as classes sociais. E o mau trato [eh] surpreendentemente [ehheh] sai das mãos daqueles que supostamente deveriam estar a proteger as crianças, ou seja, os seus pais
3'	ou os seus tutores. [fhnh] começaremos por perguntar, o que é o mau trato infantil? Maus tratos infantis acontecem de variadas formas, mas o resultado [é quase semp] é frequentemente o mesmo: [ehhm] prejuízos sérios emocionais ou físicos. [ehh] maus tratos físicos ou sexuais podem ser os mais [ehh] marcantes [o mais marcante tipo de abusos], uma vez que frequentemente deixam provas físicas [ehh] como consequência. No entanto, os maus tratos emocionais ou negligência [são sérios] são tipos sérios de maus tratos que muitas vezes são mais difíceis, são mais subtils e portanto mais difíceis de se [de se] verificarem. Como é que maus tratos infantis podem acontecer? Para responder a estas perguntas, há quatro
4'	factores principais que nos levam [eh] ao mau trato infantil. Primeiro de tudo o ciclo de maus tratos. Infelizmente os padrões que aprendemos na infância são os mesmos

	que usamos enquanto pais. Sem [o seu tratamen] sem o tratamento apropriado, este ciclo de [de] maus tratos infantis [corre frequentemente repercurs]. Todos os tipos maus tratos infantis deixam cicatrizes. Algumas destas cicatrizes podem ser físicas, mas as cicatrizes emocionais têm efeitos duradouros ao longo da vida, [ehh] danificando [ahh] a [a] capacidade de uma criança ter por exemplo relações saudáveis. Um dos efeitos mais dolorosos dos maus tratos infantis é a sua tendência de se repetir. Um em cada três
5'	[ehheh] crianças maltratadas crescem e tornam-se pais [ehhh mal] que maltratam. [fhnehh] quanto mais cedo uma criança receber ajuda, [maior é a sua psee] maior é a probabilidade de se tratar e não perpetuar este ciclo. Depois, claro, temos factores tais como o stress e falta de apoio. A paternidade pode ser [ehh] um trabalho intenso e difícil. [os pais] crianças sem apoio familiar, podem [ehh] incorrer em muito stress. [os os] os pais adolescentes muitas vezes lidam com a incapacidade de serem pais. Cuidar de uma criança com uma deficiência ou
6'	com difíceis comportamentos por exemplo é também um desafio. Então, os prestadores de cuidados que estão em dificuldades ou stress financeiros ou relacionais também estão muitas vezes em risco. O álcool e o consumo de drogas também levam a sérios lapsos de julgamento. Podem interferir com [umuhm] um controlo de impulsos, tornando [ehh] os maus tratos emocionais e físicos mais prováveis. Devido [ehh] ao facto de estarem intoxicados, o álcool e o [e o] consumo de drogas levam frequentemente à negligência. No que diz respeito à violência doméstica, [ehhh] testemunhá-la num lar, bem como o caos e a instabilidade que daí resultam é
7'	considerado [ehh] um mau trato ou abuso para uma criança. Frequentemente [ehh] a violência doméstica irá escalar até à violência física contra a própria criança também. [muitos pais que maltratam ou] pais e prestadores de cuidados que maltratam insistem que as suas acções são apenas formas de disciplinas, formas de fazerem as crianças aprenderem a comportarem-se. Mas há uma grande diferença entre dar a uma criança uma palmada no rabo e torcer o braço da criança até que parta. Então, o nível de força utilizado [por um um] por um pai enraivecido ou frustrado pode facilmente descontrolar-se e levar a ferimentos. O mau trato físico pode incluir bater numa criança com a mão, punho ou pé
8'	ou com um objecto, [queimadur] queimar, [ehhehh], empurrar, atirar uma criança, morder ou beliscar uma criança ou puxar uma criança pelos seus cabelos. Uma outra forma de mau trato infantil, envolvendo bebés, é o abanar o bebé, é o síndrome de abanar o bebé, em que o prestador de cuidados frustrado abana violentamente o bebé, para fazer com que ele pare de chorar, causando [ehh] danos cerebrais, que frequentemente levam a lesões neurológicas ou até à morte. Para além dos maus tratos físicos de crianças, temos também os maus tratos emocionais. E [hheh] a questão é que os maus tratos
9'	emocionais podem parecer invisíveis, no entanto, por que o mau trato emocional das crianças envolve comportamentos que interfere com a sanidade mental da criança ou o desenvolvimento social, os efeitos podem ser extremamente [ehh] danificadores, e podem até [levar] deixar [ehhh] cicatrizes [ehhhh] que perduram por toda a vida cicatrizes, mais duradouras do que as [físicas], as cicatrizes físicas. O mau trato infantil emocional [ehh] tem muitas formas, seja em palavras ou em acções. Exemplos de como as palavras podem doer incluem [] constante envergonhar ou humilhar uma criança, chamar-lhe nomes e fazer comparações negativas com outras crianças ou
10'	constantemente dizer-lhe que ele ou ela não presta, [ehh] [] imprestável, inútil, má ou um erro. Como as palavras são [nhhhh] pronunciadas, pode ser aterrador para uma criança, por exemplo gritar ou ameaçar. Exemplos [deehhh] de acções incluem ignorar ou rejeitar uma criança, dando-lhe a ele ou ela o tratamento de silêncio. Uma outra forte componente do mau trato emocional consiste em expor a criança a uma [sit em] a situações inapropriadas ou comportamentos inapropriados, especialmente actos que causam [ehh] que resultam por exemplo da violência doméstica. Depois, claro, há os maus tratos [ou] sexuais, os abusos
11'	sexuais. Os abusos sexuais definidos como qualquer [acto séxuel] acto sexual entre um adulto e uma criança tem componentes [ehhh] físicas e emocionais. Os abusos sexuais podem ser físicos, tais como [ehhn] toques inapropriados e [ihhhhhehse] penetração sexual propriamente dita. Pode também ser emocionalmente maltratante,

	como nos casos em que uma criança é forçada a despir-se ou expor uma criança a sexualidade adulta. Para além dos danos físicos [que os] que os abusos sexuais podem provocar, a componente emocional é poderosa e [ehhhh] abrangente. A camada de vergonha que acompanha
12'	o abuso sexual torna o comportamento [ehhhh] muito traumatizante, duplamente traumatizante. [cuhm] enquanto a maioria dos predadores sexuais são assustadores, o que é ainda mais assustador é que o adulto que [seie] abusa sexualmente duma criança ou um adolescente é [é], normalmente, alguém que a criança conhece e em quem supostamente confia [ou se deveria supostamente confiar], como um parente, um [um] prestador de cuidados, um membro da família, um amigo, um vizinho, um [um] professor, um membro da igreja ou um treinador. [fhnh] As crianças podem-se preocupar [ehh] com o facto que as outras pessoas não se acreditem neles ou que o abusador ficará enraivecido, caso elas contem. As crianças podem pensar que [a] o abuso
13'	é sua própria culpa, e a vergonha é devastadora e pode causar efeitos [ehh] duradouros que perdurem toda a vida. Então, a negligência infantil [é o a] é a mais frequente forma de mau trato infantil. A negligência é um padrão [de eh] de falhanços em [em] fornecer à criança as necessidades básicas, [ehhh] pondo em perigo [ehhh] a sanidade psicológica e física da criança. É claro que a negligência infantil nem sempre é deliberada. Por vezes o prestador de cuidados torna-se fisicamente ou [ou] mentalmente inapto para tratar duma criança, tais como [o] caso duma depressão não tratada [ou ã] ou ansiedade. Outras vezes, o álcool ou consumo de drogas [podem eh] podem pôr em perigo a capacidade de julgamento e a capacidade de pôr a criança [emnhse]
14'	em seguro. O resultado final contudo é a criança não obter [ahhh] as suas necessidades físicas ou emocionais [ehh] concedidas. Bem, o que devemos fazer se uma criança [re]relatar abusos? [ehhh] em primeiro lugar, podemos-nos sentir [ehh] chocados e confusos, se ela começa a falar de [de] abusos. É um assunto difícil e [ihhhhh] difícil de acreditar até. Podemos não [não] saber o que dizer. [I] Melhor ajuda que podemos dar é apoio calmo e incondicional e [conforto] confortação. [que as nossas á] que as vossas acções falem por vós, se têm problemas em encontrar as palavras. Lembrem-se que é um tremendo acto de coragem para as crianças [eh] avançar ou relatar os seus abusos. [podem ter rece]
15'	pode-lhe ter-lhes sido ditos especificamente que não contassem. E podem até sentir que o abuso é normal. Podem sentir [que são elas] que elas se devem culpar a si próprias pelo abuso. A criança olha para vocês, em busca de apoio e ajuda, por isso não [não] o deixem a ele ou a ela [ehhmá] ficar mal. [tentem] evitem também a negação e mantenham-se calmos. A reacção mais comum a notícias destas, tais como desagradáveis e chocantes abusos infantis podem ser, é a negação. No entanto, se demonstrar a negação a uma criança ou mostrar [em] choque ou repulsa por aquilo que elas estão a dizer, a criança poderá ficar receosa, [ehh] não continuar e calar-se. Por muito que custe, permaneçam tanto
16'	calmos e reconfortantes como seja possível. Não questionem, isso não devem fazer. Deixem que a criança vos explique [ehh] nas suas próprias palavras, o que aconteceu. Mas não interroguem a criança [ou perguntem eehhhh] ou façam perguntas [que diréss] que que a direccionem a criança. Isto pode confundir a criança [e tornar mais difícil para que ela] e tornar mais difícil que ela continue com a sua história. [reconf] reconfortem a criança. [asse] assegurem-lhe que não fez nada de errado. É preciso muito coragem para uma criança [ehhh] contar sobre os seus abusos. Assegurem-lhe que levam a sério aquilo que é dito e que não é culpa da criança. Agora, após ouvir a criança, terão claro que pensar
17'	em relatar e fazer queixa desses abusos. Denunciar abusos [ehhhh] infantis parece sempre muito pouco oficial. Muitas pessoas ficam relutantes em envolver-se na vida de outras famílias. No entanto, ao denunciar esses casos, podem fazer uma tremenda diferença na vida duma criança e também na família duma criança, [a fazer barulho com garganta] especialmente se ajudarem a travar os abusos numa fase inicial. A identificação imediata desse tipo de abusos pode ajudar a [pois...], se esses abusos pararem e a criança receber tratamento imediato, [...] [esses] isso pode tornar-se em sinais de auto-confiança [e eh confiança]. Os pais e os prestadores de cuidados também podem beneficiar de ajuda, [ehh] treino

18' de pais e [ehh] controlo emocional. [17'03"]

02.5. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito E)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje, vou falar sobre um assunto que para a maior parte de vós pode ser chocante, mas que devemos todos pensar sobre ele. [não] não é um assunto que preocupa apenas os pais ou tutores, mas deve preocupar qualquer um, qualquer cidadão. Estou-me a referir a abuso infantil e a negligência de crianças. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abusos e negligência, tornando [ahh] o abuso chocante [ehh] tão comum quanto chocante. Quer seja o abuso físico ou emocional, sexual ou negligência, as cicatrizes podem ser profundas e durar dur
2'	muito tempo, [ehmm] muito frequentemente levando [ehh] a futuros abusos de crianças. Em situações de abusos, [ehh] devemos perguntar-nos: como é que alguém pode abusar de uma criança indefesa? A maior parte de nós não consegue imaginar o que levará um adulto a [a] abusar de uma criança. O pior o comportamento, é tão [ehh] tão mal quanto se imagina. Tristemente o abuso de crianças é mais frequente do que se pode pensar, e atravessa todas as classes sociais. O abuso está normalmente [ehh] nas mãos de quem é suposto proteger as crianças, isto é os pais
3'	ou os tutores. [vamos] começamos por nos perguntar, o que é abuso infantil? O abuso das crianças acontece de muitas formas diferentes, mas o [o] resultado é equivalente: [ehh] danos físicos e emocionais graves. [ehh] o abuso físico e sexual é o mais [ehh] nojento, porque [porque] deixam marcas físicas. Contudo, o [o] abuso emocional e a negligência são tipos muito sérios de [ehh] abuso que são mais difíceis de detectar. Como é que pode acontecer o abuso de crianças? Para responder [a estas crianças] a estas questões, há
4'	quatro factores principais [que que levam] que o geram. Em primeiro lugar, o ciclo do abuso de crianças. Infelizmente os padrões que encontramos nas crianças são os padrões que encontramos nos pais. [sem] sem o tratamento adequado, este ciclo normalmente continua. Todos os tipos de abuso de crianças e negligências deixam [criam] cicatrizes. Algumas podem ser físicas, mas as [ehh] cicatrizes emocionais duram toda a vida [ehhhh], prejudicando [ahhhh] a capacidade da criança de manter relações saudáveis. Um dos mais [ehhh] difíceis efeitos é a tendência de se repetir. Um em cada três
5'	crianças abusadas ou negligenciadas será [ehh] no futuro um pai abusador. [ahh] maió ah hm] [...] ajudá-los ajudará a [ahhhm] evitar a perpetuar o ciclo. Depois temos factores como o stress e a falta de apoio. Ser pai pode ser [uma um] uma tarefa árdua e intensa. [os pais] os pais que gostam de filhos, sem apoio da comunidade ou da família, podem [ehh] estar sobre muita tensão. Os pais [ehhdif] muitas vezes lutam com dificuldades para conseguir ser pais. Tratar de crianças com problemas, deficiências
6'	ou com problemas de comportamentais é também um grande desafio. Portanto, tutores que estão sobre problemas financeiros ou relacionamentos difíceis também são em risco. O álcool e as drogas também levam a [ahh] lapsos sérios de julgamento que podem interferir com [ehhh] o controlo dos impulsos, tornando o abuso [sobre cri] sobre crianças mais fácil. O álcool [e ahm] e o [abuso] consumo de drogas frequentemente levam ao abuso de crianças. Quanto à violência doméstica, [ehhhh] testemunhá-la em casa, bem como o caos e a instabilidade que resultam dessa violência, é
7'	considerada [um cons] um abuso [ehh] sobre uma criança. Frequentemente [ahh] a violência doméstica [esca aahh] desenvolver-se-á para a violência contra a criança também. Muitos pais [ehh] ou tutores abusados fisicamente insistem que [ehh] os seus actos são apenas actos disciplinadores, que pretendem [ehhh] ajudar as crianças a serem disciplinadas. Mas existe uma grande diferença entre dar uma palmada e torcer o braço duma criança até partir. Portanto, o nível de força utilizado por um pai pode facilmente sair do controlo e levar ao abuso físico. Podemos incluir [ahhahah]

8'	agressões a crianças com a mão, com o pé ou com objectos, empurrar, abanar, empurrar , beliscar ou morder uma criança ou puxar uma criança pelos cabelos, são exemplos de agressões. Outras formas de agressões, utilizando bebés é o síndrome de abanar o bebé , no qual um pai frustrado abana o bebé, ehheh para que ele [pare] pare de chorar, levando a[aaah] danos cerebrais, que podem causar ehh problemas neurológicos ou mesmo a morte. Para além [duuhhh] do abuso físico sobre a criança, temos também o abuso emocional sobre a criança.
9'	Embora possa parecer invisível, o abuso emocional existe [e porque] e porque envolve [...] [ehhhhh ehh] é é feliz [...] desenvolvimento mental da criança os efeitos podem ser nefastos, e podem mesmo ehhh deixar marcas profundas durante toda a vida, mais profundas que as marcas físicas. O abuso emocional sobre crianças toma muitas forma, quer em palavras, quer em acções. Exemplos de como as [as] palavras podem magoar, incluem a constante humilhação ou [ou] comparações negativas com outros ou
10'	o constante repetir à criança que ela ou ele não presta, [e não tem [...]] não só não não é uma boa pessoa , é um erro. [como como as] como as palavras são proferidas, também podem ser terríveis para as crianças, como gritar ou ameaçar. Exemplos de acções podem incluir ignorar ou rejeitar uma criança, ou dando o tratamento silencioso. Outro componente forte de abuso emocional é expor a criança a [a] ambientes [...] , [especia] especialmente aqueles em que lhe causam um sentimento de impotência, como por exemplo ehh verificar violência doméstica. E, por fim, temos também a violência sexual
11'	sobre as crianças, definida como qualquer acto sexual entre um adulto e uma criança, com componentes ehh ambos físicos e ehh de psicológico , abuso psicológico . ehhh podemos ehhh incluir tocar ehhhh e penetrações. Pode ser também emocionalmente ahhm abusivo, os casos em que a criança é forçada a despir-se ou expor a criança a [sexu] sexualidade adulta. Para além de danos físicos que o abuso sexual pode causar, o componente emocional [a tossir] é forte . [aaahhh] a camada de
12'	ehhmmm [...] . Enquanto as notícias de predadores sexuais são ehhm aterradoras , o que mais [ain] o que é mais grave é que os que abusam de uma criança ou adolescente são, normalmente, pessoas que eles conhecem e que é suposto confiarem, como um parente, como um tutor, um membro da família, um amigo, um vizinho, um professor, um membro do clero [do clérigo] ou um treinador. As crianças podem preocupar-se [podem preocupar-se] que os outros não vão acreditar ou que os abusadores irão vingar-se. As crianças podem acreditar que o abuso é culpa
13'	deles, e a [a] culpa será devastadora e causar efeitos de longa duração . [o] a negligência de crianças é mais frequente. A negligência é um padrão no qual se falha em [provi] providenciar as necessidades básicas duma criança e providenciar o seu bem-estar físico [e psi] e psicológico. [o] a negligência é sempre deliberada, [áh] mas nem sempre . Às vezes um [o tu] o tutor pode ficar numa situação em que não lhe permita tratar da criança, por álcool, por [ahh] abuso de drogas podem [eh] impedir [que tre] que deixe a criança em boas condições .
14'	O resultado final é uma criança que não recebe o seu ehhh as suas necessidades [eh] as suas necessidades físicas e psicológicas. Que devemos então fazer, quanto [ááhh] ao abuso de crianças? À primeira [primeira] vista , podemos ficar ehh surpresos, se uma criança começa a falar [em em] em abusos. É um assunto difícil e difícil de aceitar e podemos não saber o que dizer. [mas a melhor] mas a melhor mas a melhor ajuda que se pode dar é estar calmo [e e deixar] e dar [o] a melhor ajuda. Lembrem-se que [é uma] é um tremendo acto de coragem de uma criança ehm falar do abuso. Podem ter
15'	sido instruídos especificamente [especificamente] para não falar e podem até [saber] sentir que o abuso é normal ou que foram culpados. Mas a criança está [à pró] à sua procura para apoio e ajuda, não o desiluda. Da mesma forma evite a negação e mantenha-se calmo. [a tossir] por muito desagradável que possa ser o assunto, não negue. Se demonstrar choque ou [ou] nojo, sobre o que estão a dizer, a criança pode ter medo de continuar. Mantenha-se calmo e
16'	procure ehhm transmitir essa calma à criança. Não interrogue a criança. Deixe a criança falar à vontade e explicar nas suas palavras os acontecimentos. Mas não interrogue a criança e não [não] faça as perguntas sobre [sobre] [...] para não prejudicar e impedi-lo de continuar. Assegure a criança [] não fizeram nada de mal. É

	preciso muito para uma criança falar sobre o assunto. Assegure-lhe que a culpa não é culpa da criança e dê-lhe o seu apoio. Após ouvir a criança, deverá considerar
17'	[ahah] comunicar o abuso de crianças. Comunicar é sempre um acto que parece oficial e muitas pessoas são relutantes em envolverem-se [ahh] principalmente na vida de terceiros. Mas ao [ao] fazê-lo, pode [fazê pode fazer] dar um contributo enorme numa vida duma criança e na vida duma família, especialmente se conseguir se for possível [ehhhh] identificar cedo e tratar os problemas. [aahhh] o tratamento] o impedimento e o tratamento do abuso, numa fase inicial, facilitará [ahhhh] o tratamento das sequelas. Os pais e os tutores podem e poderão beneficiar de apoio, [treinamento] de treino e
18'	de [eehhhhh] aulas de gestão de raiva. [17'06"]

02.6. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito F)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje, [vou-v] vou falar de um assunto que a maioria de vocês pode achar chocante, mas sobre o qual devemos todos pensar. Não diz respeito apenas aos pais, mas também àqueles que [que] transmitem carinho, mas também a todos os [cida] cidadãos. Refiro-me à negligência de crianças e abuso infantil. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abuso e negligência, tornando o abuso infantil tão comum quanto [ehh] chocante. Quer o abuso seja físico, emocional, sexual ou negligente, as cicatrizes podem ser profundas e duradouras
2'	muitas vezes ligando [ehheheh] levando ao abuso de crianças futuro. Em situações de abuso infantil, podemos-nos questionar: como é que alguém consegue abusar duma criança indefesa? A maioria de nós não consegue imaginar [o que fará eh] por que é que um adulto abusa de uma criança. [ehheh] o pior do comportamento, [éhehmehé] parece cada vez mais inimaginável. Tristemente, [é] o abuso infantil é muito mais comum do que se pode pensar. Corta a direito todas as classes sociais. E o abuso [...] aqueles que supostamente devem proteger as crianças:
3'	nomeadamente os pais. Começemos por perguntar, o que é o abuso infantil? O abuso infantil acontece de muitas maneiras diferentes, mas o resultado é sempre o mesmo: mal físico ou emocional sério. O abuso sexual pode ser o mais forte, em termos de abuso infantil, uma vez que eles deixam ficar [ehm] graves provas. A negligência são tipos sérios de abuso de crianças e são mais difíceis de detectar. Como é que o abuso infantil [...] Para responder a estas perguntas, há quatro
4'	factores essenciais que levam à violência infantil. Em primeiro lugar, o ciclo da violência infantil. Infelizmente [o padrão] os padrões que aprendemos na infância são, muitas vezes, aqueles que usamos enquanto somos pais. Sem [sem] tratamento específico, [este esta] este ciclo continua. Todos os tipos de violência infantil e negligência deixam cicatrizes que perduram. Muitas destas cicatrizes são físicas, mas as cicatrizes emocionais duram muito mais, durante toda a vida, impedindo que a criança tenha relações saudáveis. [uma das mais doloró] Um dos mais dolorosos resultados da violência infantil [...]. Um em cada três [...]
5'	violência infantil ou negligências [ehhh] crescem, tornando-se num pai abusador. [mais] quanto mais cedo as crianças tiverem ajuda, mais facilidade têm [de se] de se curar deste abuso e não perpetuar o ciclo. E depois temos factores como o stress e a falta de apoio. Ser pai pode ser um [pode ser um] trabalho muito intenso difícil. Os pais que gostam das crianças sem apoio [das] da família, amigos ou [deehdah] da comunidade podem estar sobre muito stress. Os pais adolescentes lutam ainda com a maturidade e paciência para ser pai. Gostar de uma criança com uma deficiência ou com [ou com]
6'	difficultades comportamentais é também um desafio. Por isso, aqueles que dão carinho [que estão per] que estão sob [sob] stress financeiro [est eh] estão também em risco. O álcool e o abuso de drogas também levam [a sérios] a sérias faltas de julgamento. Podem interferir [com eh] com impulsos, tornando o abuso emocional e físico mais [ex premente]. Devido a estarem intoxicados, o álcool e [e] o abuso de drogas levam frequentemente à negligência. No que diz respeito à violência

	doméstica, testemunhá-la em casa, assim como o caos e a instabilidade que resulta [de] dele [ékék]
7'	é considerado [...]. Frequentemente a violência doméstica poderá escalar para [para] violência contra a criança igualmente. Muitos pais abusivos fisicamente insistem que as suas acções são formas de disciplina, formas de fazer com que as crianças aprendam a comportar-se. Mas há uma grande diferença entre [entre] dar [uma] a uma criança uma palmada no rabo e torcer [o] o braço da criança até que parta. Por isso, o nível de força usado por [por] zanga ou frustração de um pai pode facilmente fugir da mão e [e] levar a [a] magoar. O abuso físico pode levar [ehhh] [...] uma criança ou com
8'	[com um pu] com um punho, queimar, abanar, puxar, atirar uma criança, dando-lhe murros ou mordendo ou puxando-a pelo cabelo. Uma outra forma de violência infantil envolve crianças, bebés, é o síndrome de [de] abanar bebés, em que uma ama abana a criança fortemente, para fazer [que] com que o bebé [pass] pare de chorar, [o que] o que lhe provoca daseses cerebrais, que muitas vezes levam a [ahhah] severos problemas neurológicos ou até mesmo à morte. Além [do] da violência física infantil, também temos a violência emocional. E o que se passa [é que] é que a violência
9'	infantil emocional pode parecer invisível, mas na realidade, [uma vez que] uma vez que a violência emocional envolve comportamento que interfere com a [com a] saúde mental da criança ou mesmo com o seu desenvolvimento, os efeitos podem ser extremamente perturbadores, e podem mesmo deixar marcas mais profundas do que o abuso físico. O abuso emocional toma muitas formas, em palavras e acções. Exemplos de como as palavras podem magoar incluem, por exemplo, constantemente humilhando ou envergonhando uma criança, chamando nomes ou fazendo comparações negativas com outros
10'	ou constantemente dizendo a uma criança que ele ou ela não prestam, são feias [ehh] são maus ou são um erro. Como as [as] palavras são ditas, pode ser aterrorizador para uma criança também, assim como gritar, ameaçar. Exemplos de acções incluem ignorar ou [ou] rejeitar uma criança, dando-lhe a ele ou a ela [oss] o tratamento silencioso. Um componente forte do abuso emocional é expor a criança a situações inapropriadas ou comportamentos inapropriados, especialmente aqueles que [que] trazem um sentimento de [imponência ehh assi có] impotência, como por exemplo na violência doméstica. E depois temos o abuso infantil [sex] de
11'	cariz sexual. O [o] abuso sexual define-se como sendo um acto sexual entre uma criança e um adulto, que [tenha componentes] tem componentes de abuso emocional e físico. O abuso sexual pode ser físico, como sendo toque inapropriado e efectiva penetração sexual. Pode também ser emocionalmente abusivo como nos casos em que as crianças são forçadas a despir-se ou [ex] expor uma criança [ahh] à sexualidade adulta. À parte [dos dados sex dos] dos danos sexuais que a [...], a componente emocional é forte e muito abarcadora [...]
12'	[ehh] faz com que este comportamento seja duplamente traumatizante. [ehh] os predadores sexuais são ameaçadores, o que é ainda mais assustador é que o adulto que abusa sexualmente de uma criança ou de um adolescente é normalmente uma pessoa que a criança conhece, e daí, assim sendo, alguma pessoa que supostamente ela confia, como por exemplo um parente, uma ama, um membro de família, [uma ff] um amigo, um vizinho, um professor, um membro do clero ou um treinador, por exemplo. As crianças podem preocupar-se que os outros não [não] acreditem neles ou que os abusantes ou que aqueles que abusam [fik eh] fiquem zangados com elas, se elas contarem. As crianças podem achar que o abuso
13'	é [é] culpa delas, e assim sendo a culpa é devastante e pode causar danos perturbantes. [ahh] a negligência infantil é a forma mais frequente de abuso infantil. A negligência é um padrão que falha em [em atri] dar às crianças as necessidades essenciais para lhes dar [ehh] bem-estar intelectual. Claro, que a negligência infantil não é sempre existente. Uma ama, por exemplo, às vezes torna-se física ou mentalmente incapaz de tomar conta duma criança, [por izo] por exemplo, se tiver uma [uma] depressão que não é tratada ou ansiedade. Noutras alturas, o álcool ou o abuso de drogas pode impedir o julgamento e a [e a] habilitade [de] de manter uma criança [só] segura.
14'	[...] É uma criança [que não recebe que não recebe as que não recebe as suas] [...]. Então, e o que é que devemos fazer se uma criança denunciar o abuso? Em primeiro

	<p>lugar, provavelmente, podemos ficar espantados e confusos, se a criança começar a falar connosco sobre o [abu] abuso. É um assunto difícil e difícil de aceitar e ainda mais, e [pó] podemos não saber o que dizer. A melhor ajuda que pode, podemos dar é calma e apoio incondicional e segurança. Deixe que as suas acções fale por si, se tem dificuldades em encontrar as palavras certas. Lembre-se que é muito difícil e que é um acto de coragem extraordinário [pras que] para que as crianças dêem um passo à frente falar neste assunto. Eles</p>
15'	<p>podem [podem] ter sido dito especificamente que não podiam falar e podem ainda sentir que o abuso é normal. Podem [podem] achar que são culpadas [de] pelo abuso. A criança [ehéh] dirigiu-se a si a pedir apoio e ajuda, por isso, não a abandone, não o desiluda. Evite também a negação e mantenha-se calmo. Uma reacção calma a este tipo de notícias tão quão desagradável como desagradável pode ser este tipo de notícias [...]. No entanto, se mostra negação a uma criança ou mostra ainda choque [ehm] com aquilo que a criança está a dizer, ela pode sentir-se com medo e remete-se ao silêncio. Mantenha-se calmo e</p>
16'	<p>o mais seguro possível. Não interogue, isso não deve fazer de todo. Deixe que a criança explique nas suas palavras, nas palavras dele ou dela, o que aconteceu. Mas não interogue ou pergunte-lhe ou lhe pergunte perguntas orientadoras. [isso pó] isto pode confundi-las [e torn] e fazer com que ela se torne [ehh] confusa, para contar a sua história. Assegure-lhe [que eles nã] que ela não fez nada de mal. É preciso muito para uma criança dar um passo à frente para falar sobre o abuso. Assegure-lhe que [cch] leva muito a peito aquilo ele ou ela está a dizer aqui e que não é, o que quer que [se] lhe tenha acontecido, não é culpa dela. Depois de ouvir a criança, devemos [pessar] pensar em</p>
17'	<p>denunciar o abuso infantil. Denunciar o abuso infantil parece muito pouco oficial. Muitas pessoas sentem-se relutantes em envolver-se na vida das outras famílias. No entanto, ao denunciar estes casos, podem fazer uma [uma] diferença extraordinária na vida duma criança e também na vida da família da criança, especialmente [se detectar] se se parar o abuso cedo. [ehh] parar o abuso cedo se o abuso for parado cedo e a criança receber tratamento competente, a criança abusada pode recomeçar a ganhar confiança. Pais e amas podem também beneficiar de apoio, [ehh] formação de pais [formação</p>
18'	<p>de pais] e gestão de raiva. [17'03"]</p>

Anexo 03: Transcrição do discurso “Childabuse” gravado em vídeo (interpretação remota), indicando o conteúdo proferido, em cada minuto. Duração total do discurso: 12 minutos e 36 segundos.

Minuto	Conteúdo
1'	Good evening, ladies and gentlemen. Today I will be talking about a subject that most of you may find shocking, but which we should all think about. It not only concerns parents or caregivers, it also concerns any citizen. I am referring to Child Abuse and Child Neglect. Many children in this world are victims of abuse and neglect, making child abuse as common as it is shocking. Whether the abuse is physical, emotional, sexual, or neglect, the scars can be deep and long-lasting, often leading to future child abuse. In situations of child abuse, one might ask himself: how could anyone abuse a defenseless child? Most of us can't imagine what would make an adult abuse a child.
2'	The worse the behavior is, the more unimaginable it seems. Sadly, child abuse is much more common than you might think. Child abuse cuts across all social classes. And the abuse overwhelmingly is at the hands of those who are supposed to be protecting the child, parents or caregivers. So, what is child abuse? Child abuse happens in many different ways, but the result is often the same: serious physical or emotional harm. Physical or sexual abuse may be the most striking types of abuse, since they often unfortunately leave physical evidence behind. However, emotional abuse and neglect are serious types of child abuse that are often more subtle and difficult
3'	to spot. How can child abuse happen then? There [are more] there are four main factors which lead to child abuse: First there is the cycle of child abuse - Unfortunately, the patterns we learn in childhood are often what we use as parents. Without proper treatment, this cycle of child abuse often continues. All types of child abuse and neglect leave lasting scars. Some of these scars might be physical, but emotional scarring has long lasting effects throughout life, damaging a child's ability to have healthy relationships. One of the most painful effects of child abuse is its tendency to repeat itself. One out of every three abused or neglected children
4'	will grow up to become an abusive parent. The earlier abused children get help, the greater chance they have to heal from their abuse and not perpetuate this cycle. Then there is stress and lack of support - Parenting can be a very time intensive, difficult job. Parents caring for children without support from family, friends or the community can be under a lot of stress. Teen parents often struggle with the maturity and patience needed to be a parent. Caring for a child with a disability is also a challenge. Caregivers who are under financial or relationship stress are also at risk. Alcohol and drug abuse - Alcohol and drug abuse lead to serious lapses
5'	in judgment. They can interfere with impulse control making emotional and physical abuse more likely. Due to impairment caused by being intoxicated, alcohol and drug abuse frequently lead to child neglect, as well. Then domestic violence: Witnessing domestic violence in the home, as well as the chaos and instability, which result from that, is emotional abuse to a child. Frequently domestic violence will escalate to physical violence against the child, as well. Also, many physically abusive parents and caregivers insist that their actions are simply forms of discipline, ways to make children learn to behave. But there's a big difference between giving a child a swat on the backside and twisting the child's arm until it breaks. So,
6'	the level of force used by an angry or frustrated parent can easily get out of hand and lead to injury. Physical abuse can include striking a child with the hand, fist, or foot or with an object, burning, shaking, pushing, or throwing a child; pinching or biting the child, or even pulling a child by the hair. Another form of child abuse involving babies is the shaken baby syndrome, in which a frustrated caregiver shakes a baby roughly to make the baby stop crying, causing brain damage that often leads to severe neurological problems or even death. Emotional child abuse - Emotional child abuse may seem invisible. However, because emotional child abuse involves behavior that interferes with
7'	a child's mental health or social development, the effects can be extremely damaging and may even leave deeper lifelong psychological scars than physical abuse.

	Emotional child abuse takes many forms, in words and in actions. Examples of how words can hurt, include constant shaming, humiliating a child, calling names and making negative comparisons to others, or constantly telling a child he or she is no good, worthless, bad, or a mistake. How the words are spoken can be terrifying to a child as well, such as yelling, or threatening. Now, examples of actions include ignoring or rejecting a child, giving him or her the silent treatment. Another strong component
8'	of emotional abuse is exposing the child to inappropriate situations or behavior. Especially acts that cause a feeling of helplessness and horror, such as in domestic violence. Then there is Sexual child abuse, defined as any sexual act between an adult and a child, has components of both physical and emotional abuse. Sexual abuse can be physical, such as inappropriate touching and actual sexual penetration. It can also be emotionally abusive, as in cases where a child is forced to undress or exposing a child to adult sexuality. Aside from the physical damage that sexual abuse can cause, the emotional component is powerful and far reaching. The layer of shame that accompanies sexual abuse makes the behavior doubly
9'	traumatizing. While news of sexual predators are scary, what is even more frightening is that the adult who sexually abuses a child or adolescent is usually someone the child [kno] knows and is supposed to trust, like a relative, a childcare provider, a family member or friend, a neighbor, a teacher, a coach, or a clergy member. Children may worry that others won't believe them, or that the abuser will be angry with them if they tell. The children may believe that the abuse is their fault, and the shame is devastating and can cause lifelong effects. Then there is Child neglect, and it is the most frequent form of child abuse. Neglect is a pattern of failing to provide for a child's
10'	basic needs, endangering a child's physical and psychological well-being. Child neglect is not always deliberate. Sometimes, a caregiver becomes physically or mentally unable to care for a child, such as in [un] untreated depression or anxiety. Other times, alcohol or drug abuse may seriously impair judgment and the ability to keep a child safe. The end result, however, is a child who is not getting their physical and or emotional needs met. So, what should we do if a child reports abuse? At the first moment you may feel overwhelmed and confused if a child begins talking to you about abuse. It is a difficult subject and hard to accept, and you might not know what to say. The best help you can
11'	provide is calm, unconditional support and reassurance. Let your actions speak for you if you are having trouble finding the words. Remember that it is a tremendous act of courage for children to come forward about abuse. They might have been told specifically not to tell, and may even feel that the abuse is normal. They might feel they are to blame for the abuse. The child is looking to you to provide support and help, so don't let him or her down. Also, avoid denial and remain calm. A common reaction to news like these, as unpleasant and shocking as child [abu] abuse might be, is denial. However, if you display denial to a child, or show shock or disgust at what they are saying,
12'	the child may be afraid to continue and will shut down. As hard as it may be, remain as calm and reassuring as you can. Don't interrogate the child. Instead, let the child explain to you in his or her own words what happened. This may confuse and fluster the child and make it harder for them to continue their story, if you ask leading questions. Reassure the child that they did nothing wrong. It takes a lot for a child to come forward about abuse. So, reassure him or her that you take seriously what is said, and that it is not the child's fault. As for reporting child abuse [ahhmm], it seems so official. Many people are reluctant to get involved in other families'
13'	lives. However, by reporting, you can make a tremendous difference in the life of a child and the child's family, especially if you help stop the abuse early. Early identification and treatment can help mitigate the long-term effects of abuse. If the abuse is stopped and the child receives competent treatment, the abused child can begin to regain a sense of self-confidence and trust. Parents and caregivers may also benefit from support, parent training and anger management [12'36"]

Anexo 04: Transcrições das interpretações (modalidade remota).

04.1. Transcrição – interpretação remota (sujeito A)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhores e senhoras , hoje, vou falar sobre um assunto que a maior parte de vocês podem considerar chocante, mas no qual devemos todos pensar. Não diz só respeito aos pais ou às aos auxiliadores , mas também a [a] todos os cidadãos . Estou-me a referir ao abuso de crianças e à negligência de crianças. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abuso e negligência, [ehh] tornando o abuso de crianças comum e chocante. Quer o abuso seja físico, emocional ou sexual ou negligência, as [as] cicatrizes podem ser profundas e [ficar] perdurar durante muito tempo. Em situações como o abuso, uma pessoa pode-se perguntar a si mesmo: como é que alguém pode abusar duma criança indefesa? Muitos de nós não conseguem imaginar [ou conse de]
2'	um adulto a [ah ah] abusar duma criança. Torna-se cada vez mais inimaginável [triste] com tristeza [ehh] o abuso de crianças [ééh] ocorre muitas mais vezes do que se pensa. E o abuso [...] está às mãos daqueles que supostamente deveriam proteger as crianças, os [os] familiares ou os prestadores de cuidados . Portanto, o que é o abuso de crianças? O abuso de crianças acontece de diferentes maneiras, mas o resultado invariavelmente é o mesmo [ehh] danos físicos ou [ehh fis] físicos ou psicológicos. O abuso físico pode ser um dos mais danosos, deixando evidências físicas para trás . Contudo, o abuso emocional e a negligência são [ehh] abusos mais sérios
3'	e mais difíceis de detectar. Como é que o abuso de crianças pode acontecer? Há quatro factores principais que levam ao abuso de crianças. Primeiro , há o ciclo de abuso de crianças. [ehh os os] os padrões que [que] aprendemos em criança são os que usamos [em] em adultos [ih mh cô] como familiares. Sem tratamento, [este tipo de crianças] este tipo de abuso de crianças continua . Todo o tipo de abuso de crianças e negligência deixam cicatrizes profundas . Algumas destas cicatrizes podem ser físicas, mas as [as] emocionais têm um efeito mais duradouro e pode afectar [a relação] a criança a ter relações seguras no futuro. Um dos aspectos mais é que tende-se a repetir vezes sem conta. Um em cada três crianças
4'	abusadas ou negligenciadas [ehhh] terão a tendência ou irão-se tornar abusadores de crianças também . [ehhh tth bá] quanto mais cedo tiverem ajuda, mais hipóteses terão de sucesso e de lidar com isto. Depois há [uh uh uh] a falta de apoio. [...] [Os pais podem os pais seh cuidar] sem o apoio de família, comunidade ou amigos com maturidade e paciência[...] . Cuidar de uma criança é também um desafio. Os prestadores de cuidados [...] [sejam fi] sejam financeiros ou outro tipo de ajuda são também um risco. [Os alculicos] O álcool
5'	e o abuso de drogas leva [ahhm ah] abusos [ehh] erróneos leva a julgamentos erróneos das pessoas . [...] [ehhh] o álcool e o abuso de drogas levam [ehhh] também à negligência das crianças. [ehh] violência doméstica [vivenciar ah] enquanto] vivenciá-la enquanto o caos e a instabilidade podem resultar [num] no abuso emocional de crianças. Frequentemente [ahh neste] [...] contra uma criança também . Também muitos abusos físicos dos pais [ihh dizem que são] defendem-se , dizendo que são somente formas de disciplina [ehh] de corrigir o comportamento das crianças . Mas há uma grande diferença entre dar uma palmada nas costas [ou no] ou agarrar no braço de uma criança até que este parta.
6'	Portanto, o nível de força usado por um pai chateado ou frustrado pode facilmente descontrolar-se e [le eh] levar a uma lesão. O abuso físico pode incluir também [ehh] dar murros, pontapés, ou atirando, arremessando objectos, [ehhh] queimando , empurrando ou [ehhh] [mtth] [a tossir] , ou até puxar uma criança pelo cabelo , levantá-la pelo cabelo . Outra forma de abuso de crianças, envolvendo bebés [é o] é abanar os bebés com força. Os prestadores de cuidados realmente costumam fazer isto para que o bebé pare de chorar, o que pode causar graves problemas neurológicos ou até mesmo a morte. O abuso emocional pode parecer invisível, contudo [uhhh] este engloba comportamento que

7'	interfere com o desenvolvimento social da criança, e os efeitos podem ser extremamente perigosos e deixar cicatrizes psicológicas[...]. [a tossir várias vezes]. O abuso emocional pode assumir várias formas, [ehh] quer seja em palavras ou em acções. Exemplos de como, incluem [ehh] estar sempre a humilhar [ehh], chamando-lhe nomes e fazendo comparações negativas para com outros, ou constantemente dizer a uma criança que ele ou ela não são bons ou que não têm valor [ou ou] que são ou que foram um erro. Como as palavras são ditas podem também aterrorizar uma criança, como ameaçar ou berrar. Ora, exemplos de acções incluem rejeitar uma criança, dar a ele ou a ela um tratamento diferenciado. Outro
8'	componente forte do abuso é [expô] expor as crianças [eehh as cra] a situações impróprias [a um sentimentos de de isolamento como na acontece na ocorre eh na sa]. Depois há a violência sexual, envolvendo um acto sexual entre uma criança e um adulto, envolvendo abuso emocional e físico. O abuso sexual pode ser físico, como toques inapropriados ou até mesmo penetração. Também pode ser [eeh] abuso emocional, onde uma criança é forçada a despir-se ou expor uma criança [expor uma criança] a sua sexualidade. À parte do efeito [eeh da], [...] o componente emocional [eehh eh ah] torna [o comport]
9'	o comportamento [eehh] duplamente traumatizante. Os [pretada sexuais normalmente] predadores sexuais normalmente são [...] o que os adultos que abusam de crianças são alguém que a criança conhece e na qual é suposto confiar, tais como familiares, os prestadores de serviços, um membro de família ou amigos e vizinhos, um professor, um treinador, ou um membro de uma comunidade. As crianças podem-se preocupar que as outras não irão acreditar nelas ou que o abusador [se será ehh sra] zangado, [se se o] se o denunciarem. E pode achar a criança que é culpa dela, e esta culpa pode durar uma vida inteira. Depois há a negligência de crianças que é a forma que acontece mais de abuso de crianças. [eeh os os]
10'	[falham com os], afectando o bem-estar duma criança psicológico e físico. A negligência nem sempre [ehh] por vezes, o provedor de crianças [ehh] torna-se incapaz de tomar conta de uma criança, [ehh] como em depressões que não são tratadas. Ou por outras vezes, o álcool e o abuso de drogas pode interferir com o julgamento e na capacidade de tomar conta de uma criança. O resultado, contudo, é uma criança que não está [eehhhh] emocionalmente ou fisicamente a ser suprida das suas necessidades. O que podemos fazer, para parar este abuso? Podemos-nos sentir aterrorizados e confusos, se uma criança nos começar a falar sobre o abuso. [elasse] é um [tth] assunto difícil de aceitar, e [mmhh que éhmm]
11'	é escusado dizer que a melhor ajuda que poderá [ssh prestar ehhh] é prestar ajuda a essa crise. Deixe as suas acções falar por si, se tiver problemas [ihh eh] ao encontrar palavras. Lembre-se que é um tremendo acto de coragem para uma criança [eehh] avançar e [ehh] relatar este abuso. [ele pode ter] esta criança pode ter sido especificamente instruída a não fazê-lo [ehh] podem sentir que são culpados pelo abuso. Essa criança [vem ter contil] vem ter consigo na esperança que o possa ajudar, não o deixe a ele ou a ela desapontados. Também evite a negação. As acções como estas [pode é a negação]. Contudo, se a negação ou mostrar-se [ehh] chocado ou
12'	relutante, a criança pode ter medo de continuar e calar-se-á. Permaneça calmo e assegure-se [eehhh ih eh] e tranquilize a criança como puder. Não interroque a criança. Deixe a criança explicar-lhe, por as [su] suas próprias palavras, aquilo que aconteceu [ruído estranho]. Isto pode confundir a criança e tornar difícil de prosseguir a sua história, [sseh] se agir desta [desta] forma. Assegure-se que [ehh assegure-se que tth] que explica à criança que não fez nada de errado. É preciso muito para que uma criança tome este passo. Portanto, assegure-se que está a levar a sério o que é dito, e que a culpa não é dessa própria criança. Quanto ao reportar [ehh o eh] o abuso de crianças [ehh] há formas oficiais de fazer. Muitas pessoas ficam relutantes de envolver
13'	outras pessoas de famílias. Contudo, ao reportar pode tar a fazer uma diferença muito grande na vida de uma criança e [na vi] na vida dessa família, especialmente se fizer com que este abuso pare no início. Os tratamentos podem ajudar [os ter] os efeitos a longo termo a serem atenuados. Se o abuso parar e a criança receber tratamento [o abuso] a criança pode recuperar [a ssh] a confiança própria. E os familiares e os prestadores de serviço podem ajudar através de suporte, treinamento e a treinar a controlar a fúria. [12'39"]

04.2. Transcrição – interpretação remota (sujeito B)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje, irei falar sobre um assunto que para muitos de vocês poderá [ahhh poderá] ser chocante, mas é algo sobre [o] o que deveremos todos pensar. Não só diz respeito aos pais ou aos guardiães das crianças, como também diz respeito a qualquer cidadão. [uhm] Estou a referir-me aos abusos infantis e à negligência infantil. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abuso e negligência, fazendo que os abusos da criança tão comuns como chocantes. Sejam os abusos físicos, emocionais, [se] sexuais ou negligência, as cicatrizes podem ser profundas e duradouras para toda uma vida. Em situações de abuso sexual, uma pessoa pode perguntar-se: como é que alguém [ahmm] abusa de uma criança indefesa? Muitos de nós não conseguem imaginar [uhmm] como é que um adulto pode abusar de uma criança.
2'	Quanto mais [fff ahhh] grotesco é o comportamento, mais inimaginável parece. Tristemente, o abuso sexual, o abuso das crianças é mais comum do que o que se possa pensar. [ahhhmmm] passa por todas as classes [sex ahh] classes sociais. E [os] o abuso muitas vezes está nas mãos daqueles que deveriam em princípio proteger a criança, os pais ou [ou] os que tomam conta das crianças, os tutores. Então, o que é o abuso sexual? [ahhh] o abuso da criança? Acontece de muitas formas diferentes, mas o resultado é muitas vezes o mesmo: [ahhhmmm] danos físicos ou emocionais muito graves. O abuso físico ou sexual pode ser mais grave [ehh ou mais ehh] uma vez que deixam provas físicas. No entanto, o abuso [emoci] emocional e a negligência são também sérias formas de abuso e muitas vezes
3'	difíceis de identificar. Como pode o abuso da criança acontecer? Há quatro factores principais [que levam para] que levam ao abuso da criança. Primeiro, há [uhh] o ciclo do abuso da criança. Infelizmente, [uhh os padrões] os padrões [que temos na aahhh] que aprendemos em criança são aqueles que usamos enquanto pais. Sem [tra] tratamento adequado, este ciclo continua. [to] todos os tipos de abuso das crianças e negligência [levam] deixam cicatrizes [eh] profundas e duradouras. Cicatrizes emocionais [ehh] que tenham efeito duradouro para toda a vida que danifica [ahh] a capacidade da criança ter relações saudáveis. Um dos efeitos mais [ehh] dolorosos é a tendência de se repetir. Um em cada três [ehh] abusadores [ehh]
4'	crianças abusadas crescerá para se tornar [num eu, num ele próprio]. Quanto mais depressa os abusadores tiverem ajuda e as crianças tiverem ajuda, mais depressa se quebrará este ciclo. Depois há o [o] stress e a falta de apoio. [ehh] ser pai é um trabalho muito difícil. [eh] pais que tomam conta das crianças sem apoio da família, amigos e da comunidade podem estar sob um grande [ehh] stress. Muitos pais adolescentes debatem-se muitas vezes com a maturidade que precisam para serem pais. Cuidar de uma criança com alguma incapacidade é também um desafio. Aqueles que cuidam das crianças que têm stresses financeiros ou uma relação frustrante, também têm o mesmo problema. O álcool e o abuso das drogas levam muitas vezes
5'	a que estas decisões possam interferir [ehh] e tornam o abuso físico e emocional mais provável. O abuso das drogas e do álcool leva muitas vezes, também frequentemente, ao abuso infantil. A violência doméstica [na] em casa, assim como o caos e a instabilidade que daí resultam [eehhh] para o abuso da criança muitas vezes [eh da] a violência doméstica [ehhmm] tem uma escalada até a violência física que atingirá a criança também. Também muitos abusadores físicos [ehhh] e pessoas que tomam conta das crianças insistem que é apenas uma forma de [mth] educar as crianças, a ensiná-las a comportarem-se. Mas há uma grande diferença entre dar um palmada nas costas da criança e torcer o braço da criança até que ele parta.
6'	Então, o nível de força usado por um [mmm] pai [ehh] zangado ou frustrado pode facilmente [eh] descair e tornar-se [ehh] violento. Os abusos físicos podem [se] incluir atingir a criança com o pé, com o punho, com o pé, com um objecto, queimar [ehhh] abanar [ehhhh] ou estrangular uma criança; picar ou morder, ou até puxar a criança pelos cabelos. Uma forma de abuso infantil envolve os bebés [é o abanar] é o síndrome de abanar os bebés, [em que os] os que cuidam das crianças, frustrados

	abnam a criança freneticamente para que esta pare de chorar, que podem causar problemas neurológicos ou até mesmo [] morte. Os abusos emocionais na criança podem ser invisíveis, [por eh] porque envolve o comportamento da criança
7'	que pode interferir na sua vida [se] social, e o efeito pode ser extremamente danificante e [he deixar] cicatrizes [ehhehhh] bastante mais profundas que o abuso físico. O abuso emocional da criança assume várias formas, tanto em palavras como em acções. Exemplos de como as palavras podem magoar, incluem o constante envergonhar, humilhar a criança, chamar-lhe nomes e fazer comparações negativas perante os outros, ou dizer constantemente à criança que ele ou ela não presta, é inútil, mau ou um erro. Como as palavras são ditas pode ser [ehh] terrível [ehh] aterrador para uma criança, como gritar, ameaçar. Agora, exemplos de acções incluem ignorar ou rejeitar uma criança, dar-lhe a ele ou a ela um tratamento de indiferença, de silêncio. [a tossir]
8'	Outra será expor a criança a um comportamento inapropriado que poderá causar na criança um efeito de [eeh] impotência, assim como no caso da violência doméstica. Depois há o abuso sexual da criança, definido como qualquer acto sexual [eeh] entre uma criança e um adulto, que pode ser compreendido como um abuso emocional e físico. O abuso sexual pode ser físico, como o tocar inapropriado até à própria penetração em si. Pode ser [eeh] emocionalmente abusivo, em que a criança [eeh] é vista [ehhh] pode ser obrigada a ver [ehhhehh] a sexualidade do adulto. À parte dos [eeh] abusos físicos [pode], o componente emocional é muito forte e alcança muito longe. [eeh] o que também pode tornar o comportamento da criança
9'	duplamente traumatizante. Os predadores sexuais são assustadores e o que ainda assusta mais é que o adulto que abusa sexualmente de uma criança ou dum adolescente é normalmente alguém que a criança conhece e [que supostamente] em quem supostamente deve confiar, ou [a tossir] um familiar, um parente, um amigo da família, um amigo, um vizinho, um professor, um treinador, ou um membro [da] da sua religião, da igreja. As crianças ficam preocupadas de que as pessoas [não se] não acreditam na nossa palavra ou que o abusador ficará zangado com eles, se contar. Acreditam que o abuso é provocado por si própria e a culpa é sua, sentem-se envergonhados e vão sentir efeitos que durarão por toda uma vida. Depois há [o] a negligência da criança. A negligência é um padrão em que [ehh] o progenitor falha em fornecer
10'	à criança as suas necessidades básicas. O abuso da criança ou negligência da criança não é muitas vezes deliberado. Muitas vezes, a pessoa que toma conta da criança sente-se física e mentalmente incapaz de tomar conta de uma criança, tal como numa depressão não tratada ou uma ansiedade. Outras vezes, o álcool ou o abuso de drogas [ehmm] podem tingir [uhh] a mente do adulto. O resultado é uma criança que [não tem] não está a ter as suas necessidades físicas e mentais satisfeitas. Então, o que devemos fazer, quanto aos [mhh] uma criança é abusada, em relação [aos] aquilo que se conta. Muitas vezes, quando uma criança nos conta sobre o abuso sexual, é um assunto difícil e difícil de aceitar, e poderá não saber o que fazer.
11'	A melhor ajuda que pode dar a uma criança é acalmá-la e dar-lhe um apoio incondicional e acalmá-la, reassegurá-la. Deixe os seus actos falarem por si, se tem problemas em encontrar palavras. Lembre-se que [é uma] é um acto de tremenda coragem para crianças avançarem e falarem sobre o abuso. [podem ter sido] podem ter sido dito especificamente para não contarem a ninguém, e podem até pensar que o abuso é normal. Podem sentir que elas é que são as culpadas pelo abuso. A criança olha para si e vai para procurar apoio e ajuda, por isso não o ou a decepcione. [a tossir] Evite negação e mantenha-se calmo. [ehhmm] uma combinação desta [ança], por muito desagradável que seja [ehhmm] é a negação. No entanto, se mostrar [ehh] negação a uma criança, ou mostrar choque ou [ou] discutir sobre [o] o que estará a dizer,
12'	a criança [ehhmm] pode ter medo de continuar e vai-se calar. Deve-se manter calmo e [eehhh] manter a criança calma. Não interroque a criança. Em vez disso, deixe a criança explicar-lhe a si, nas suas próprias palavras, o que aconteceu. Isto pode confundir [ehh] a criança [mmhh] e comprometer ela a contar [ehh] a sua história, se você continuar a perguntar-lhe, fazer-lhe questões. [eh] reafirme à criança que ela não fez nada de mal. É preciso muita coragem para que a criança venha e fale e denuncie

	o abuso sexual . [a tossir] Diga à criança que leva muito a sério o que ela está a dizer, e que não é culpa dele ou dela. [ehh] fazer queixa dos abusos da criança parece tão oficial. Muita gente tem relutância em envolver-se na
13'	[na] vida das outras famílias. No entanto, [ao] ao dar parte ou fazer queixa pode fazer uma diferença enorme na vida da criança e na vida familiar, especialmente se conseguir parar os abusos numa fase cedo. Uma identificação [mhh] cedo pode mitigar os efeitos [dadehh] de uma vida inteira. Se o abuso pára e se procurarem ajuda, a criança pode começar a ganhar [ehhuhh] outra vez a confiança que perdeu outrora. A família pode também beneficiar de apoio, [ehh] controlar a sua raiva e poder ser ajudada . [12'39"]

04.3. Transcrição – interpretação remota (sujeito C)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje, vou falar de um assunto que a maior parte de vocês poderá achar [ah] chocante, mas sobre o qual todos temos que pensar. Não diz só respeito [ahhh] aos pais ou aos diferentes educadores, mas também [ahmm] à [à] sociedade em geral. Refiro-me ao abuso sexual da crianças e negligência de crianças. Muitas crianças no mundo são vítimas de abuso e negligência, muito abuso [ahhh] de infantil [eehh] revela-se chocante. Seja [ahhh] físico, emocional ou [ahhh] ne pura negligência, as cicatrizes podem ser [ahhh] longas, levando a situações futuras problemáticas. Em situações destas, podemos perguntar-nos: como é que alguém pode abusar uma criança indefesa? Muitos de nós podemos apenas imaginar o que é que poderá fazer um adulto abusar de uma criança.
2'	O pior comportamento é [tthe] este é um comportamento inadmissível. O abuso sexual de crianças é muito mais [eh] comum do que o que se possa pensar. O abuso infantil pode [eh] acontecer em todas as classes sociais. E o abuso [eh eh] está [eh eh] por vezes nas mãos daqueles que deviam [sueheeh] proteger as crianças, ou seja, os pais ou os educadores. Por isso, o que é que é exactamente o abuso infantil, o abuso de crianças? O abuso de crianças acontece de muitas maneiras, mas o resultado é muitas vezes o mesmo [ahhuhhaah] danos [séx] físicos e sexuais sérios. [ahhhh] Muitas crianças [eh] sofrem abusos sexuais [porque, uma vez] , porque deixam provas [ahhhh] físicas. No entanto, [ahhhh] há diversos tipos de abuso sexual [ahhhh] nas crianças que é [mui] por vezes
3'	difícil de detectar. [mth] por isso, como é que pode acontecer [eh] o abuso [séx] de crianças ? Há quatro factores principais que podem [iehhh] levar ao abuso [ehhh] infantil. Existe primeiro o ciclo [ehhdehh] do abuso. [...] Aparentemente, aprendemos que este ciclo [...] [emmh] acontece frequentemente com os pais que sem o devido tratamento, este ciclo de abuso sexual continua muitas vezes. Todos os tipos de abuso sexual e negligência deixam cicatrizes [ehcomehh] permanentes , que podem ser físicas, mas as [as] cicatrizes emocionais duram durante toda a vida, impedindo que a criança consiga ter [relações] segehh] relações saudáveis. Uma das causas é a sua tendência para se repetir. Um em cada três
4'	crianças abusadas [ehh] torna-se um pai [abusivo] abusador [ehhhh] . Mas quando o [o] abusado tem ajuda, tem mais possibilidades de se sair deste ciclo e não ser ele o próprio abusador e não perpetuar o ciclo. Existe também um factor [de] [ttth] de não existir ajuda. [éhhh] ser pai [ehh pa] ou mãe [ehh é uma] é uma tarefa difícil. Sem o apoio da comunidade, da família ou amigos, pode ser uma tarefa [ehhh] muito stressante. [...] É preciso [ehhh] lutar contra stress [de seg] de se ser pai ou mãe. [ehhhmehh] lidar com diferentes [ehhh] com comportamentos difíceis [ehhde] das crianças é difícil. Educadores [educadores] que estão sob [ehhh] stress [ehhh] das suas próprias relações também são [ehh] factores de risco. Depois falamos das drogas e abuso de álcool e drogas .
5'	[ehmm] podem interferir [ehhnunu] no nosso pensamento e levam a um abuso físico. Devido [ehhmm] à redução [dededeehh] da maneira de ser, ou seja [eh] afectando a nossa maneira de ser normal, levam [ehh eh] o álcool pode levar [eh] ao abuso [ehh] de crianças. As crianças [ehh] que testemunham [ehh] [o abuso] o abuso infantil em casa e o caos que daí decorre [ehh] também é uma forma de abuso

	emocional sobre uma criança, que pode escalar [para uma ehh um abuso ehhh físico em relação à criança]. Muitos pais abusadores e educadores insistem que as suas acções são simplesmente formas de disciplinar as crianças e ehhh a ensiná-las a comportarem-se. Mas há uma grande diferença entre dar uma palmada na numa criança ou então magoar uma criança até sangrar.
6'	Por isso, um pai zangado e frustrado pode ehhhmth descontrolar-se e levar a ferimentos sérios na criança. O abuso físico pode também incluir ehm bater uma criança com a mão, o punho ou ou o pé, ou com objectos, ehhh queimá-la ehhhhm queimar a criança, atirá-la contra uma parede, ehmth mordê-la, agredi-la, ou puxar os cabelos da da criança. Outra forma de de abuso de criança, envolvendo [cri] bebés é o facto de abanar eh violentamente um bebé, para fazê-lo para o impedi-lo de chorar, que é o que acontece com as educadoras ou amas, que o que le pode levar é o síndrome de abanar ehgghehhh o bebé, o que pode levar a sérios danos cerebrais. O que também podemos chamar também de abuso podem parecer ehieh invisíveis, porque o abuso de crianças
7'	também envolve ehhmmehhh complicações no desenvolvimento ehhh da criança que podem deixar danos permanentes físicos e emocionais para toda a vida. O abuso emocional das crianças deixa assume várias formas, em palavras e diversos actos, como por exemplo eh envergonhar a criança, humilhá-la constantemente, chamar-lhe nomes e fazendo comentários negativos negativistas em relação a outras pessoas, ou constantemente dizendo-lhe que ele ou ela não presta mtth , é inútil, mau ou foi um erro. como a f a forma como eh as palavras são ditas pode ser aterrorador também aterrorizante para uma criança, como gritar ou ahh berrar. Agora, exemplos de acções incluem ignorar ou rejeitar uma criança, dando-lhe a ele ou ela um tratamento ehh sujeito ao silêncio.
8'	Um outro exemplo é expor a criança a uma situação ou ehh comportamentos ehhh inadequados, como por exemplo, actos que causam sentimentos de terror ihihimhnhhe estarem desamparados. Agora, quanto ao abuso sexual, que é definido como um acto sexual entre um adulto e uma criança, tem componentes físicas e de abuso sexual fís ihh de abuso físico e emocional. Pode ser físico, como uhuh uma penetração inapropriada sexual. Também pode ser um abuso emocional, como em casos em que uma criança é a criança é obrigada ehhh a expor-se sexualmente a um adulto. Para além destes abus eh destes dá danos físicos, a componente emocional é muito poderosa e mhmmhviu bastante devastadora. A vergonha que se segue a este tipo de situação torna esta situação
9'	duplamente traumatizante. ehhm o que é mais assustador é ihh é que o adulto que abusa de uma criança ou um adolescente é alguém que a criança conhece e supostamente deve confiar, como por exemplo um parente, uma ama, um educador, uma um membro da família, um amigo, um vizinho, um professor, um membro da igreja ou um treinador. As crianças podem-se preocupar ehh podem ter receio que os outros não acreditem ou que o abusador pode pô possa zangar-se com eles, se eles contarem. A criança pode acontecer que o abuso é é por culpa delas, e a vergonha é devastadora e pode causar danos permanentes. ttth de seguida, ehh a negligência em relação às crianças. É a forma mais frequente de abuso ehh infantil. É um padrão que se define como ehhhh não conseguir ehhhh fornecer
10'	à criança os ehhh os meios necessários, para lhe dar um bom ambiente familiar de crescimento. nem por sem nu é na é não é muitas vezes deliberado. Muitas vezes, o educador torna-se negligente ou literalmente incapaz de tomar conta da criança, como por exemplo como uuehh casos de depressão ou ansiedade que não estão a ser tratados. Por vezes, o álcool ouahhhouuhh o abuso de álcool ou drogas pode também funcionar como uma incapacidade para fazer com que a criança se sinta segura e o resultado é uma criança que não está a ter a suas necessidades emocionais e físicas ehhmmm correspondidas. O que é que fazemos então se uma criança ehh denuncia este abuso. Num primeiro momento, podemos-nos sentir devastados ihihimmmh e [...] mas se uma criança nos falar que foi abusada, é um assunto difícil e difícil de aceitar, e podemos não saber o que dizer.
11'	A melhor ajuda que podemos dar é um um apoio calmo, acalmar criança e incondicionalmente deixá-la falar, deixá-la falar livremente ehh , mas devemos lembrar-nos que é um um acto muito corajoso, uma criança falar sobre o abuso, sobre que está a ser sujeita, porque foram foi-lhes dito que não contassem, e eles

	podem mesmo sentir que o abuso é normal. Podem sentir que eles é que são os culpados desse abuso. A criança [está a] olha para si vai para que lhe possa dar ajuda e apoio, por isso não a decepcione a ele ou a ela, a criança. [mthh] também evite negar e permaneça calma. Uma reacção normal a esta situação é o choque e sentir-se desconfortável [ehh] neste tipo de situação [é ehh] é a negação. Mas se mostrar negação a uma criança, ou mostrar [ehh] nojo ou [ou...] sobre o que a criança,
12'	está a dizer, a criança pode rezeir e ter meio de continuar e vai calar-se. Por mais que custe, permaneça calmo e [eeehhp] e dê uma sensação de tranquilidade à criança. Também não a interroque. Deixe a criança falar, ela própria ou ele próprio, explicar-se, nas suas próprias palavras, sobre o que é que aconteceu. Não faça qualquer tipo de perguntas. Isto pode confundir [ehh] e frustrar a criança e tornar difícil para elas continuar a sua história. De seguida [ehhmm] garanta à criança que ela não fez nada de mal. É preciso muito para que uma criança [ehhmmeh] fale. Garanta-lhe que está a levá-la a sério [bastante sério a sério], e que isso não é culpa da criança. Quanto a denunciar o abuso, bem, parece tão oficial. Muitas pessoas são relutantes em envolver-se
13'	[na família] na vida familiar dos outros. No entanto, ao denunciar pode fazer uma grande diferença na vida de uma criança e na família dessa criança, especialmente se ajudar a acabar [ehh] esse abuso cedo. [iihhehmtth] um tratamento atempado pode ajudar a mitigar o sofrimento [duma ve] numa vida. Se a criança receber um tratamento adequado, a criança abusada pode começar a ganhar um sentido de auto-estima e confiança. Os pais e educadores podem também beneficiar de apoio, [ahhmm] treino parental e [ehmm] aconselhamento. [12'42"]

04.4. Transcrição – interpretação remota (sujeito D)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde, senhoras e senhores, vou falar hoje de um assunto que a maior parte de vocês pode achar chocante, mas que devemos reflectir. Não só afecta os pais ou [ehhhh] tutores, mas também qualquer cidadão. Estou-me a referir aos abusos de crianças e à negligência a crianças. Muitas crianças no mundo são vítimas de abusos e de negligência, e que [ehhh] o abuso de crianças é tão comum como chocante. Tanto se for físico, emocional, sexual ou negligência, as marcas podem ser profundas e duradouras e levar a um futuro [deeh] abuso de crianças. Na situação de [ehhh] abuso sexual, podemos pensar: como alguém pode abusar numa [duma] criança indefesa? A maior parte [de ehh] de nós não pode imaginar o que leva um adulto a abusar de uma criança.
2'	Quanto pior é [ahhh] a situação, mais inimaginável é, mas infelizmente, mais comum do que parece, o abuso das crianças [éhh não] não respeita classes e habitualmente os abusadores são aqueles que deviam proteger a criança, os pais ou os encarregados de educação. O que é o abuso de crianças? O abuso de crianças acontece de muitas formas diferentes, mas o resultado é quase sempre o mesmo danos sérios físicos e emocionais. Físico e sexual pode ser o mais chocante dos abusos, porque [ehh] infelizmente deixam marcas [ehhhh] claras. Mas [ahhahh] o abuso emocional e a negligência são mais
3'	subtis e mais difíceis de identificar. Como pode acontecer então? Há quatro factores principais que levam ao abuso de crianças. Em primeiro lugar, o ciclo do abuso de crianças. Infelizmente, os padrões que aprendemos [em] na infância são os que utilizamos enquanto pais. Sem o tratamento adequado, este ciclo de abusos continua. Todos os tipos de abuso de crianças e [de] de negligência deixam marcas profundas. Algumas podem ser físicas, mas as marcas emocionais têm [ehh] marcas [ehh] consequências duradouras e evita que a criança possa desenvolver [ehh] relações saudáveis. Uma das consequências mais dolorosas é a tendência a se repetir. Uma em cada três [abusad ehh]
4'	crianças abusadas será um pai abusador. Quanto mais cedo se fornecer ajuda à criança, mais será fácil de ultrapassar [ahhh] a situação e não repetir o ciclo. Também há o stress e a falta de apoio. Ser pai pode ser um trabalho muito difícil. Os pais que

	têm que tomar conta de crianças sem ajuda dos pais, amigos, da comunidade podem estar sob muita pressão. Os pais adolescentes também lutam [ehheh] com a falta de paciência nesta história para ser pai. Também tomar conta duma criança com [uhmuhmehh] deficiências pode ser um desafio. [ehh] os problemas financeiros ou problemas entre o casal também pode ser um factor. [o alcô] o álcool e o abuso de [ehh]
5'	drogas podem interferir [com aahh] com o controlo [das ahh] das atitudes. Quando uma pessoa está sob o efeito do álcool e [do ahh] das drogas [] também pode conduzir à negligência das crianças. A violência doméstica ainda, quando vemos a violência doméstica no [no] lar [cô também] e o caos e a instabilidade, isso também é [ehih] abuso emocional. [uhhah] a violência [ahh] pode escalar a violência física para [cô] contra a criança. Também muitos [ehmmeh] pais abusadores insistem que as suas [ehheh] acções são formas de disciplinar e de educar a criança, para que se comporte bem. Mas há uma diferença entre dar uma palmada nas costas e torcer o braço até partir
6'	o osso. [ehheh] o grau de força utilizado por um pai frustrado ou zangado pode ficar fora de controlo e levar a magoar. [osehas] a violência física pode ser bater na criança com uma parte do corpo, com um objecto, abanar [ehhh] atirar a criança [conehhm] beliscar ou morder ou até puxá-lo pelos cabelos. Outra forma de abuso de crianças que [eninineh] envolve bebés é o síndrome [da] do bebé abanado, em que a pessoa abana o bebé até que para de chorar, causando danos cerebrais e [ehhh] problemas neurológicos ou até a morte. O abuso emocional pode ser invisível, mas como o abuso emocional envolve a conduta que
7'	interfere com a [com a] saúde mental da criança ou com o desenvolvimento social, os efeitos podem ser muito perigosos e levar a [a] marcas psicológicas muito profundas, mais profundas que [ehhahhuh] o abuso físico. O abuso emocional toma muitas formas, [em em] através das palavras ou das acções. Os exemplos de [de] como as palavras podem magoar, incluem humilhar a criança, envergonhar, chamar-lhe nomes ou fazer [compe] comparações negativas ou dizer à criança que não presta, ou que não [não] tem valor, que é mau, que é feia ou um erro. Da forma em que se dizem as palavras, podem ser [ehhnhheh] assustadoras para a criança, como gritar ou berrar. Algumas acções podem ser ignorar ou rejeitar a criança, dar [ehhh uhh] não falar para a criança. outra
8'	[outra] componente [duhdahhhuh] é expô-la a uma situação ou conduta inapropriada, especialmente [ehhah] acções que criam uma sensação de ameaça, como na violência doméstica. Também existe [a] o abuso sexual. Definido como qualquer acto sexual entre um adulto e uma criança, [como que] que tem componentes [de do do] do abuso físico e emocional. [o] o abuso sexual pode ser físico, [ehhhhh] [...] tocar ou até a penetração. Também pode ser [uma] um abuso emocional, quando a criança é forçada [a vê] a tirar a ou ver adultos [mhehah] a fazer sexo. O abuso sexual pode provocar [ehhumaahhumhh] consequências emocionais. [ehhhhash] o
9'	abuso sexual pode ser [dupla] duplamente traumatizante. [...] O que é muito assustador é que o adulto que abusa [dum crian] duma criança ou dum adolescente é alguém que a criança conhece e que [e que] é suposto confiar, como um familiar, [um] um encarregado de educação, um educador, um amigo, [uma criança] um vizinho, um professor, um sacerdote. [os] as crianças têm medo que os outros não acreditem neles ou que o abusador fique zangado com eles, [côehsenãoeh] se conta. [ehhuhh] o que a criança pode acreditar que [suca] a culpa é sua e a vergonha [eehh] tem [eehh] consequências duradouras. Também existe a negligência que é a forma mais frequente de abuso de crianças. A negligência é um padrão de não [ehh] de não
10'	dar [ehh] não fornecer as necessidades básicas da criança. É pô-la [em em] [ehh] em perigo. Não é sempre [ehmmh] deliberado. Às [às] vezes, o pai não tem a capacidade mental ou material [de] [ehh] de cuidar da criança, como em depressão ou ansiedade. Outro factor pode ser o álcool [ou o a] ou as drogas podem afectar [a] a possibilidade de manter a criança segura. A criança [não tem] não tem satisfeitas as suas necessidades emocionais e materiais. O que podemos fazer, se uma criança diz que foi vítima de abusos? [anhenhenh] Num primeiro momento podemos cingir-nos [ehheh] muito. É difícil de aceitar e podemos não saber o que dizer. [apapahm]
11'	A melhor ajuda que podemos dar é [éhhhhahh] apoio incondicional e deixar que as acções falem por nós, se temos dificuldades em encontrar as palavras. Lembre-se

	que [é uma] um acto de coragem muito grande para uma criança falar abertamente do abuso. Elas podem [ehhmm] ser ditos que o abuso é normal. Podem sentir que são culpáveis [ehheh] do abuso. [ehhuh] a criança está à procura do adulto a ser a pessoa que lhe diga que está tudo bem. Temos que evitar a negação [e cô] e manter a calma. [uma reacção ehehuhhah] o abuso é desagradável [mas ehhihhh] e a negação é muito comum. Mas, se mostrarmos negação [ou] ou estarmos chocados,
12'	a criança [pode estar] pode ter medo de continuar e calar-se. Temos manter a calma e ser [...] eehhhhehn confortar a criança. Não interrogá-la, e deixamos a criança [ehheh] explicar, nas suas palavras, o que é que aconteceu. Isto pode confundir [ihh confihhehah] a criança e pode [deixar de] deixar a história inacabada se fizermos perguntas. Devemos assegurar à criança que não fez nada de errado. [ehheh] a criança tem que juntar muita coragem para poder falar do assunto. Temos que lhe dizer [que] que o que diz [ehhhh] é tomado a sério, e que não é culpa dela. Como denunciar o abuso de crianças parece tão oficial, muitas pessoas não querem envolver-se na
13'	vida das outras famílias. Mas, no entanto, ao denunciar podemos fazer uma grande diferença na vida da criança e na vida da família, especialmente se ajudamos na que ao abuso pare precocemente. A identificação precoce e o tratamento podem mitigar [os] as consequências, a longo prazo, do abuso. Se o abuso pára [e a] e a criança recebe tratamento, [o] a criança pode recomeçar a ganhar outra vez a sensação de segurança. Os pais e os encarregados de educação podem também obter ajuda e [ehhhh] controlo de temperamento. [12'38"]

04.5. Transcrição – interpretação remota (sujeito E)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje, falarei sobre um assunto que para a maioria de vocês [pó] possa parecer chocante, mas [que] no qual deveremos todos pensar. Não [não] diz respeito apenas aos pais ou a [a] cuidadores de crianças, [ahh] diz também respeito a todos os cidadãos. Refiro-me ao abuso de crianças e negligência. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abuso e negligência, tornando este acto chocante e comum. Quer sejam abusos físicos, emocionais, sexuais ou negligência, as cicatrizes podem ser [ehh] duradouras e pode [pode] levar a abuso de crianças no futuro. Em situações de abuso de crianças, [pó] podemos perguntar: como é que pode alguém abusar uma criança sem defesa? A maioria de nós não pode imaginar o que é que faria um adulto abusar
2'	de uma criança. O pior comportamento é o mais imaginável parece. Tristemente, o abuso de crianças é muito mais comum do que aquilo que se possa pensar. O abuso de crianças [ehhpeh] atravessa todas as classes sociais e o abuso na maioria das vezes [ehhh] vem da parte de quem não deveria ser: os pais ou [os que] daqueles que cuidam das crianças. Então, o que é o abuso das crianças? O abuso de crianças [ehh] acontece de várias formas, mas [as] os resultados são sempre os mesmos [ehh] danos físicos e emocionais graves. O abuso físico ou [sexual póehh] sexual [...] [tem] deixam cicatrizes por toda a vida. No entanto, os abusos emocionais e negligência são tipos [ehh] graves
3'	de abuso e que são mais difíceis de se encontrar. Como é que podem acontecer então? Existem quatro factores principais que levam a abuso da criança. Primeiro, existe o ciclo de abuso da criança. E infelizmente [os os] os padrões na infância são [???] pelos pais. Sem tratamento adequado, este ciclo de abuso da criança [leva muito] continua muitas vezes. Todos os tipos de abuso de crianças e negligência deixam [ehh] cicatrizes por toda a vida. Algumas destas cicatrizes podem ser físicas, mas as [as] cicatrizes emocionais têm um [um] efeito duradouro e danificam [a] a capacidade da criança de ter relações saudáveis. [uh os efeitos uh dolorosos do] [...] efeito do abuso das crianças é que tem tendência a repetir-se. [ehh] [...] as crianças abusadas
4'	[ehh] poderão crescer e tornarem-se [ehhah] abusivas também. [as crianças] essas crianças que são ajudadas, têm maiores [ehh] capacidades de se [mmmh] curarem [...]. [existe depois eh] existe depois o factor de stress [que] que os pais têm trabalhos complicados, pais que não têm o apoio da família e dos amigos ou da

	comunidade podem estar sob muito stress. [ehh] [jo] jovens pais lutam muitas vezes com a paciência e [com a] com o facto de serem pais. Tomar conta de uma criança com deficiências também é um desafio. Os prestadores de cuidados das crianças, [ehh] estejam com problemas financeiros ou com stress [??] também são abusadores. O abuso de drogas e de álcool também
5'	levam [ahhh] à ausência de julgamento e podem [podem ehhaa] abusar emocionalmente [ehhhuhh] pais [que] que estejam intoxicados por álcool ou por drogas muito provavelmente vão abusar das crianças. A violência doméstica – vê-se a violência doméstica, bem como o caos e a instabilidade que levam a abuso emocional da criança. Frequentemente a violência doméstica escala para [a fi] a violência física contra a criança também. Também os abusos físicos de parte dos pais ou dos prestadores de cuidados de crianças [...] são formas [ehhdedi] de disciplina. As crianças têm que aprender a comportarem-se. Mas há uma grande diferença entre dar uma palmada [ou] e torcer o braço de uma criança até que parta.
6'	Então, o nível de força usado por [uhumu] uma um pai frustrado ou zangado pode facilmente sair de controlo e levar [a uma] a um dano físico. [o dan] o abuso físico pode incluir bater na criança [com o] com o pé, com o pulso, com um objecto, queimar, abanar, empurrar ou atirar uma criança, beliscar ou morder a criança ou até mesmo puxar a criança pelo cabelo. Outra forma de abuso de criança envolve os bebés que é o abanar os bebés que um [um] prestador de cuidados da criança [ehh] zangado o abana para que pare de chorar, causando danos graves neurológicos ou até mesmo a morte. O abuso emocional da criança pode parecer invisível, mas no entanto [o] o abuso emocional da criança envolve o comportamento que
7'	tem a ver [cô] com o temperamento da criança e leva [ahh] a danos [ehh] duradouros na sua vida [ehh] danos físicos e psicológicos. O abuso emocional da criança toma várias formas, em palavras e acções. Exemplos de como as palavras podem magoar incluem [ehhh] envergonhar constantemente, humilhar a criança, chamar-lhes nomes, fazer comparações negativas para com os outros, ou [possível] dizer à criança que ele ou ela [não é] não presta, é má ou que foi um erro. Como as palavras são ditas podem ser terríveis para a criança também, tais [tais] como gritar ou ameaçar. Agora, exemplos de acções incluem ignorar ou rejeitar a criança, dar-lhe a ele ou ela um tratamento de silêncio. [out] outro
8'	componente é expor a criança a [a] comportamentos [ehh] desadequados [especial] especialmente actos que magoam, tais como na [doenç] na violência doméstica. E há o abuso sexual da criança, que definido como um acto sexual entre um adulto e uma criança, com abusos [seeehh] emocionais e [ehh] físicos. [uhhah] pode ser físico, como [ehhh] toque inapropriado ou até a penetração sexual. Mas também pode ser abusivo emocionalmente, [deh] á que a criança seja forçada a despir-se ou expor a criança à sexualidade adulta. À parte do dano físico que o abuso sexual pode provocar, a componente emocional é poderosa e muito [abras] abrasiva. O abuso sexual
9'	torna o comportamento [...] [eehh] compreme]. [ossexosehh] os predadores sexuais são assustadores, o que é mais assustador é que os adultos que abusam sexualmente da criança ou adolescente são normalmente pessoas que as crianças conhecem e supostamente devem confiar, tal como um familiar, um amigo, [um um] um vizinho, alguém que a pessoa conhece, um professor, um treinador, ou um membro do clero. As crianças preocupam-se que [preocupam-se que as] os outros crianças não acreditem neles ou que os seus abusadores [fiq] fiquem zangados com eles, se eles contarem. As crianças acreditam que o abuso é por sua culpa, e a vergonha é devastadora e pode provocar [ehh] efeitos duradouros pelo longo da vida fora. E há a negligência da criança. É a forma mais frequente de abuso da criança. A negligência é um
10'	padrão [de de] de falhanço das providenciar as necessidades primárias da criança. A negligência da criança não [não é] sempre [delib] deliberada. Os pais ou cuidadores da criança tornam-se fisicamente incapazes de [cui] tomar conta da criança, tais como na depressão não tratada ou ansiedade. Outras vezes, o álcool ou o abuso de drogas podem [ehhhh] limitar gravemente a capacidade de julgamento e de cuidar da criança. [noenahh] a criança não está [não está] a ter [ehh] as suas necessidades [ehmm] cumpridas. O que podemos fazer, para relatar o abuso da criança? I primeiro momento, podemos-nos sentir esmagados e confusos, se a criança começar a falar

	conosco sobre o abuso. [é difi] é um assunto difícil de aceitar, e podemos não saber o que dizer. A melhor forma de ajudar é
11'	estar calma e dar apoio incondicional. Deixar que as nossas acções falem por nós, e que estamos a ter problemas em encontrar as palavras. Lembrem-se que é um acto tremendo de coragem [de] para a criança vir para a frente e falar sobre este assunto. Eles podem ter sido especificamente avisados para não dizer e podem sentir que o abuso é normal. Podem pensar [que o] que são culpados do abuso, e a criança olha para si e espera ter apoio da sua parte, portanto não o decepcione. Também evite a negação e permaneça calmo. Uma reacção comum a uma notícia destas tão desagradável e chocante quanto possa ser o abuso de crianças é a negação. No entanto, se [se ehmm] mostrar negação ou mostrar choque ou
12'	discutir aquilo [que] que eles estão a dizer, a criança terá medo de lhe dizer [o que] o que se passa e cala-se. Tem que estar calma e assegurar o quanto possível. Não interroge a criança. Em vez disso, deixe que a criança lhe explique e [e deixe] e use as suas próprias palavras, para explicar o que aconteceu. Isto pode parecer [confu] confuso e [...] à criança [e pode parecer bastan ...] se perguntar alguma coisa. Reassegure a criança de que não há nada de errado, que é preciso muita coragem para a criança vir relatar o abuso. Portanto, assegure-o a ele ou a ela que leva muito a sério o que lhe disse, e que a culpa não é da criança. Enquanto o relatar o abuso da criança, parece oficial. Muitas pessoas estão relutantes em envolver-se na família das
13'	outras famílias. No entanto, ao reportar pode fazer [uma] uma diferença tremenda na vida da criança e da família, especialmente se não se travar o abuso mais cedo. [ehuh] a identificação [ehh a identificação] mais cedo pode parar o abuso, e se o abuso parar e a criança receber o apoio necessário, a criança poderá ganhar novamente confiança. Os pais e os cuidadores das crianças também podem receber apoio e treino [nuhehh] na gestão da [da] fúria. [12'38"]

04.6. Transcrição – interpretação remota (sujeito F)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje, quero falar sobre um assunto que a maioria de vós pode [ehh] considerar chocante, mas que todos devemos reflectir. [???] só aos pais ou curadores, mas também a qualquer cidadão. Refiro-me ao abuso de crianças ou à negligência [das]. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abuso e negligência, fazendo que [ehhh] o abuso de crianças comum, [cô] tal como é chocante. Quer seja físico, emocional, sexual ou negligência, as cicatrizes podem ser fundas [ehhh] muito profundas, levando se calhar ao futuro de abusadores. Em situações de abuso de crianças, podemos questionar-nos: como [que] é que uma pessoa pode violar uma criança indefesa? A maioria das pessoas não consegue imaginar o que faz um
2'	adulto [violat eh] abusar de uma criança. O pior dos comportamentos é que quanto mais inimaginável parece. Infelizmente, o abuso de crianças é muito mais comum do que o que julgamos. [ahhah] abrange qualquer classe social e o abuso está nas mãos daqueles que supostamente deveriam proteger a criança: os pais ou os curadores. Por isso, o que é o abuso de criança? O abuso [ehhpehmm] surge em várias [ehmm] maneiras, mas o resultado é sempre o mesmo [ffhss] sérios riscos físicos ou emocionais. O abuso sexual ou físico é um dos piores tipos de abuso, porque muitas vezes deixam marcas físicas. Contudo, [o] o abuso emocional ou a negligência [é mu] é mais
3'	subtil e difícil de localizar. Como é que o abuso de crianças pode acontecer? Existem quatro factores que levam ao abuso de crianças. Primeiro, existe o ciclo de abuso das crianças. Infelizmente os padrões que aprendemos na [na] nossa infância é [???] dos nossos pais. Sem tratamento próprio, este ciclo de abuso de crianças muitas vezes continua. [] deixam cicatrizes profundas. Algumas destas cicatrizes podem ser físicas, mas as cicatrizes [emu] emocionais têm mais [ffhhehmm] prejuízo, pois faz com que a criança não tenha possibilidades de ter relações saudáveis. [uma dumas eh] um dos efeitos mais penosos dos abusos é a tendência para se repetir. Um em cada três

	de abusos ou negligências sobre
4'	as crianças irá crescer e tornar-se um abuso [ehh enqua] enquanto pai. O quanto mais cedo a criança tenha ajuda, [mai rápido] poderá ter hipótese [de] de ser ajudada e não perpetuar este ciclo. E depois existe o stress e a falta de apoio. [to cont eh] a parte parental pode ser um [ehh] trabalho muito difícil. Os pais que [que tr tra] tratam das crianças, sem o apoio de qualquer tipo de pessoas podem [tar] debaixo de grande stress. Os pais jovens [ehh] enfrentam muitas vezes a [a] paciência [com que é ser] necessário para ser pai. Criar uma criança com deficiência também é um [um] desafio. Os [curadores] que estão [sobre eh] sob stress de relacionamentos ou financeiro estão também em risco. O álcool e o abuso das drogas
5'	deixam [muitos] muitas faltas de julgamento e faz com que exista abuso físico e mental. Devido a isso, o álcool e a [e a] droga levam frequentemente à negligência das crianças. [ehh] Por fim, [ahh] a violência doméstica. ao observar uma violência doméstica [um caso de violência doméstica], resulta em questões psicológicas para a criança. Muitas vezes a [a] violência doméstica leva a violência física também contra a própria criança. Também muitos pais e curadores agressivos insistem que as suas acções são [os seus actos são simples] formas [de de de] de reger [a] a criança. Mas existe uma grande diferença entre dar uma palmada a uma criança [até partir um] ou partir um braço a
6'	uma criança. O nível de força usado por um pai [ou eh] stressado [ehh] pode muitas vezes levar a que provoque lesões nas crianças. O abuso físico [ehh] faz com que haja ataques com uma mão, o pé, objectos, [ehh] faz com que a criança seja prejudicada através de atirar, beliscar, morder ou puxar uma criança pelo cabelo. [mth] outra forma de abuso de crianças é o síndrome de abanar os bebés. Se [o pa] o pai [ehh] abana muito grave [ahh] abana muito o bebé [ehhmm] com muita força poderá [que tenha] que o bebé tenha problemas psicológicos ou leve inclusive à morte. O abuso a crianças de forma emocional muitas vezes parece invisível, contudo como trata da parte [do] do seu
7'	comportamento [ehh] também afecta [o] a parte [ment] a saúde mental ou o comportamento. Podem deixar muitas cicatrizes psicológicas de longa duração, muito mais que o abuso físico. [o] a parte emocional deste abuso leva muitas formas, em palavras e em acções. [por exemp] exemplos de como as palavras podem magoar incluem muitas [aiia] [...] chamar nomes, humilhar a criança, ou fazer [neg eh negaç eh] comparações negativas com outra criança, ou dizer a uma criança [que él] ele ou ela não são bons, não têm valor, são más ou que tão enganados. A forma como as palavras são faladas podem também influenciar a criança, tal como a parte de gritar ou ameaçar. Exemplos de acções [em que que se] ignora ou rejeita uma criança, dando-lhe a ele o tratamento de silêncio [...]. Outro [uhh]
8'	componente forte do abuso é fazer com que a criança tenha acesso a actos vergonhosos, tais como na [na] violência doméstica. Existe também o abuso sexual das crianças, que define [os um] um acto sexual entre um adulto e uma criança, e que existe abuso físico e emocional. O abuso sexual pode ser físico, tais como toques inapropriados e inclusivamente a penetração. Pode ser também um abuso questão emotiva, quando [a] a criança é forçada a despir-se ou forçar a [a] criança [a uma] à sexualidade adulta. [ehh] o abuso sexual pode levar a grandes [...], a vergonha [que que] que isso proporciona, faz com que o comportamento
9'	seja duplamente traumatizante. Enquanto que as notícias de predadores sexuais são [ehh] assustadoras, o que é ainda mais assustador é que o adulto que abusa sexualmente [da] duma criança ou dum adolescente é usualmente alguém que a criança conhece e que supostamente deveria confiar, tal como um parente, um [curad de cr, um fam], um familiar, algum amigo, um vizinho, um professor, um treinador, ou um membro do clero. As crianças [podem-se] podem preocupar-se que os outros não acreditem neles ou que o abusador fique zangado, caso contem. [aahh a pôd] a criança pode [se] considerar que o abuso [é] é da sua culpa, e que a vergonha pode levar a efeitos [ehh] que durem a vida toda. Existe até a negligência de [de] crianças que é [uhh] a questão mais freq[ue] frequente em questão de [de ???] crianças [...].
10'	As crianças precisam de necessidades básicas e com essa prejudique. A negligência de crianças não é [não é] sempre deliberada. Muitas vezes um curador torna-se fisicamente ou mentalmente incapaz de cuidar duma criança, tais como [de] depressões não tratadas ou depressões. Por vezes, o álcool ou o abuso das drogas pode também

	tirar a capacidade de julgamento e [ahhk] de manter a criança em segurança. [o result] resultado é que a criança não tem tido [ehhh] as suas necessidades físicas e emocionais tratadas. Por isso, o que devemos fazer, se um ou uma criança denuncia o abuso? [] primeiro momento, pode-se sentir espantado e confuso, se uma criança começa a falar consigo sobre o abuso que sofreu. É um assunto difícil e de aceitação difícil, e muitas vezes não sabemos o que dizer. A melhor ajuda
11'	que pode proporcionar é ter calma e dar apoio total à criança. Deixe que as suas acções falem por si, caso não consiga encontrar as palavras certas. Lembre-se que é um tremendo acto de coragem para as crianças de [eeh] avançarem e contarem sobre a sua história de abuso. [podem ser] podem ter sido [uuhhh] pedido a elas para não dizer ou sentir que o abuso é normal. [podem se sentar] podem sentir [] culpadas pelo abuso e a criança procura em si o apoio e a segurança, por isso não a deixe a ele ou a ela na mão. [envie a negaç] evite a negação e permaneça calmo. Uma reacção comum a estas notícias [ehmm] pode-se tornar tal como conhecemos [ahhhh] estas questões chocantes que é negar. Se negamos umas crianças ou sentir nojo ou
12'	choque sobre o que as crianças falem [ehhhh] falam, as crianças irão deixar de falar consigo. Deve-se manter calmo [e] e segura o máximo que pode. Não interrogue as crianças. Em vez disso, deixe que [as crianç] a criança explique, pelas suas palavras, o que aconteceu. Isto pode confundir e [e] tornar a [a] ficar com que a criança tenha um sentimento de frustração, [caso que perante a criança] caso faça perguntas. Assegure [eh] às crianças que não fez nada de mal. É preciso muito, para que uma [uma] criança [sinta eh] fale sobre o abuso. [ehhhh] refira que [tá tomá] tá [ehm] a considerar a sério o que a criança lhe diz, e que [não é culpa] não é sua culpa. Para [ehhm fa] fazer uma [decla] uma denúncia sobre o abuso sexual, é muito fácil. Muitas pessoas [ehh] permanecem relutantes
13'	em meter-se na vida dos outros. Mas, ao relatar um caso desses, pode fazer uma grande diferença na vida da criança ou da sua família, porque pode parar [côs] abusos [ehhfá] muito cedo, [...] os efeitos longos do abuso. Se o abuso parou [e o] e a criança receber os tratamentos próprios, poderá começar a sentir [um uma] auto-estima [melh] maior e segurança também. [os] os adultos também recebem apoio e sessões de [...] [12'37"]

Anexo 05: Instruções dadas aos discentes de interpretação *in situ*, antes do exercício.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS
INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA
Situação – interpretação *in situ*

Aluno01

Leia, por favor, com atenção, as seguintes instruções.

1. Dirija-se ao Laboratório Multimédia 4 e tome o seu lugar, no posto do aluno «1».

2. Crie uma pasta no disco «D», com o nome «20090521_in_situ».

3. Interpretação Inglês-Português:

a) Varta para português o discurso proferido em inglês, em modo de **interpretação simultânea (interpretação *in situ*)**.

b) Grave o ficheiro áudio, na pasta acima referida, com o nome «insitu_A.mp3».

4. Preenchimento do questionário:

a) Aceda à pasta das partilhas na rede do professor «mfurtado», onde se encontra o ficheiro «questionário_insitu.doc». Antes de iniciar o preenchimento do mesmo, copie o ficheiro para a pasta que criou no disco «D».

b) Preencha o questionário.

c) Grave este ficheiro, agora com o nome «questionario_insitu_A.doc».

Gratos pela colaboração!

Anexo 06: Instruções dadas aos discentes de interpretação remota, antes do exercício.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS
INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA
Situação – interpretação *remota*

Aluno02

Leia, por favor, com atenção, as seguintes instruções.

1. Dirija-se ao Laboratório Multimédia 1 e tome o seu lugar, no posto do aluno «5».

2. Crie uma pasta no disco «D», com o nome «**20090521_remota**».

3. Interpretação Inglês-Português:

a) Verta para português o discurso proferido em inglês, em modo de **interpretação simultânea (interpretação remota)**.

b) Grave o ficheiro áudio, na pasta acima referida, com o nome «**remota_B.mp3**».

4. Preenchimento do questionário:

a) Aceda à pasta das partilhas na rede do professor «**mfurtado**», onde se encontra o ficheiro «**questionário_remota.doc**». Antes de iniciar o preenchimento do mesmo, copie o ficheiro para a pasta que criou no disco «D».

b) Preencha o questionário.

c) Grave este ficheiro, agora com o nome «**questionario_remota_B.doc**».

Gratos pela colaboração!

Anexo 07: Questionário a ser preenchido pelos discentes de interpretação *in situ*, após o exercício.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS
INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA
Situação – interpretação *in situ*

Após ter feito o exercício de interpretação, queira, por favor, preencher o seguinte questionário:

1 – Relativamente ao discurso:

a) O discurso foi...

muito extenso ☐ bastante extenso ☐ extenso ☐ pouco extenso ☐

b) A oradora tinha uma dicção...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

c) A velocidade do discurso era ...

lenta ☐ Normal ☐ rápida ☐ muito rápida ☐

d) O léxico / a terminologia era...

muito difícil ☐ bastante difícil ☐ fácil ☐ muito fácil ☐

2 – Relativamente a questões de ordem técnica:

a) A qualidade do som era...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Notou alguma interferência na transmissão do som?

sim ☐ não ☐

c) Se respondeu «sim», diga, por favor, se tal(is) incómodo(s) influenciou(aram) a sua prestação.

...



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS

INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA

Situação – interpretação *in situ* (cont.)

3 – Relativamente ao seu trabalho de interpretação:

a) O que achou da sua prestação?

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Sentiu fadiga, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

c) Sentiu stress, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

d) Sentiu outro tipo de sensação estranha, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

e) Se respondeu «sim», em algumas das questões 3b – 3d, aponte algumas razões que pudessem ter causado esse(s) incómodo(s).

...

f) Tendo em conta elementos para-linguísticos e extra-linguísticos, pensa que a presença física da oradora auxiliou-a(o) no seu trabalho de interpretação?

sim ☐ não ☐

g) Aponte algumas razões para a sua resposta.

...

h) Pensa que teria as mesmas facilidades / dificuldades se tivesse que interpretar o mesmo discurso, em condições de interpretação remota?

sim ☐ não ☐

i) Aponte algumas razões para a sua resposta.

...

Gratos pela colaboração!

Anexo 08: Questionário a ser preenchido pelos discentes de interpretação remota, após o exercício.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS
INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA
Situação – interpretação remota

Após ter feito o exercício de interpretação, queira, por favor, preencher o seguinte questionário:

1 – Relativamente ao discurso:

a) O discurso foi...

muito extenso ☐ bastante extenso ☐ extenso ☐ pouco extenso ☐

b) A oradora tinha uma dicção...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

c) A velocidade do discurso era ...

lenta ☐ Normal ☐ rápida ☐ muito rápida ☐

d) O léxico / a terminologia era...

muito difícil ☐ bastante difícil ☐ fácil ☐ muito fácil ☐

2 – Relativamente a questões de ordem técnica:

a) A qualidade do som e da imagem de vídeo era...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Notou alguma interferência na transmissão da imagem e/ou do som?

sim ☐ não ☐

c) Se respondeu «sim», diga, por favor, se tal(is) incómodo(s) influenciou(aram) a sua prestação.

...



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS

INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA

Situação – interpretação remota (cont.)

3 – Relativamente ao seu trabalho de interpretação:

a) O que achou da sua prestação?

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Sentiu fadiga, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

c) Sentiu stress, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

d) Sentiu outro tipo de sensação estranha, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

e) Se respondeu «sim», em algumas das questões 3b – 3d, aponte algumas razões que pudessem ter causado esse(s) incómodo(s).

...

f) Tendo em conta elementos para-linguísticos e extra-linguísticos, pensa que a imagem da oradora auxiliou-a(o) no seu trabalho de interpretação?

sim ☐ não ☐

g) Aponte algumas razões para a sua resposta.

...

h) Pensa que teria as mesmas facilidades / dificuldades se tivesse que interpretar o mesmo discurso, em condições de interpretação *in situ*?

sim ☐ não ☐

i) Aponte algumas razões para a sua resposta.

...

Gratos pela colaboração!

Anexo 09: Transcrição do discurso “Childabuse” gravado em vídeo (interpretação remota), indicando o conteúdo com e sem as interferências, conforme ilustrado no capítulo 3.2.2. Duração total do discurso: 12 minutos e 36 segundos.

Tempo	Conteúdo
0'00" - 1'19"	Good evening, ladies and gentlemen. Today I will be talking about a subject that most of you may find shocking, but which we should all think about. It not only concerns parents or caregivers, it also concerns any citizen. I am referring to Child Abuse and Child Neglect. Many children in this world are victims of abuse and neglect, making child abuse as common as it is shocking. Whether the abuse is physical, emotional, sexual, or neglect, the scars can be deep and long-lasting, often leading to future child abuse. In situations of child abuse, one might ask himself: how could anyone abuse a defenseless child? Most of us can't imagine what would make an adult abuse a child. The worse the behavior is, the more unimaginable it seems. Sadly, child abuse is much more common than you might think. Child abuse cuts across all social classes. And the abuse overwhelmingly
1'20" - 2'19"	is at the hands of those who are supposed to be protecting the child, parents or caregivers. So, what is child abuse? Child abuse happens in many different ways, but the result is often the same: serious physical or emotional harm. Physical or sexual abuse may be the most striking types of abuse, since they often unfortunately leave physical evidence behind. However, emotional abuse and neglect are serious types of child abuse that are often more subtle and difficult to spot. How can child abuse happen then? There [are more] there are four main factors which lead to child abuse: First there is the cycle of child abuse - Unfortunately, the patterns we learn in childhood
2'20" - 2'59"	are often what we use as parents. Without proper treatment, this cycle of child abuse often continues. All types of child abuse and neglect leave lasting scars. Some of these scars might be physical, but emotional scarring has long lasting effects throughout life, damaging a child's ability to have healthy relationships. One of the most painful effects of child abuse is its tendency to repeat itself. One out of every three abused or neglected children
3'00" - 3'59"	will grow up to become an abusive parent. The earlier abused children get help, the greater chance they have to heal from their abuse and not perpetuate this cycle. Then there is stress and lack of support - Parenting can be a very time intensive, difficult job. Parents caring for children without support from family, friends or the community can be under a lot of stress. Teen parents often struggle with the maturity and patience needed to be a parent. Caring for a child with a disability is also a challenge. Caregivers who are under financial or relationship stress are also at risk. Alcohol and drug abuse
4'00" - 4'49"	lead to serious lapses in judgment. They can interfere with impulse control making emotional and physical abuse more likely. Due to impairment caused by being intoxicated, alcohol and drug abuse frequently lead to child neglect, as well. Then domestic violence: Witnessing domestic violence in the home, as well as the chaos and instability, which result from that, is emotional abuse to a child. Frequently domestic violence will escalate to physical violence against the child, as well. Also, many physically abusive parents and caregivers insist that their actions are simply forms of discipline, ways to make children learn
4'50" - 5'49"	to behave. But there's a big difference between giving a child a swat on the backside and twisting the child's arm until it breaks. So, the level of force used by an angry or frustrated parent can easily get out of hand and lead to injury. Physical abuse can include striking a child with the hand, fist, or foot or with an object, burning, shaking, pushing, or throwing a child; pinching or biting the child, or even pulling a child by the hair. Another form of child abuse involving babies is the shaken baby syndrome, in which a frustrated caregiver shakes a baby roughly to make the baby stop crying, causing brain damage that often leads to severe neurological problems or even death.
5'50"	Emotional child abuse may seem invisible. However, because emotional child abuse

5'59"	-	involves behavior that
6'00"	-	interferes with a child's mental health or social development, the effects can be extremely damaging and may even leave deeper lifelong psychological scars than physical abuse. Emotional child abuse takes many forms, in words and in actions. Examples of how words can hurt, include constant shaming, humiliating a child, calling names
6'29"	-	
6'30"	-	and making negative comparisons to others, or constantly telling a child he or she is no good, worthless, bad, or a mistake. How the words are spoken can be terrifying to a child
6'44"	-	
6'45"	-	as well, such as yelling, or threatening. Now, examples of actions include ignoring or rejecting a child, giving him or her the silent treatment. Another strong component of emotional abuse is exposing the child to inappropriate situations or behavior. Especially acts that cause a feeling of helplessness and horror, such as in domestic violence.
7'14"	-	
7'15"	-	Then there is Sexual child abuse, defined as any sexual act between an adult and a child, has components of both physical and emotional abuse. Sexual abuse can be physical, such as inappropriate touching and actual sexual penetration. It can also be emotionally abusive, as in cases where a child is forced to undress or exposing a child to adult sexuality. Aside from the physical damage that sexual abuse can cause, the emotional component is powerful and far reaching. The layer of shame that accompanies sexual abuse makes the behavior doubly traumatizing. While news of sexual predators are scary, what is even more frightening is that the adult who sexually abuses a child or adolescent is usually someone the child [kno] knows and is supposed to trust, like a relative, a childcare provider, a family member or friend, a neighbor, a teacher, a coach, or a clergy member.
8'31"	-	
8'32"	-	Children may worry that others won't believe them, or that the abuser will be angry with them if they tell. The children may believe that the abuse is their fault, and the shame is devastating and can cause lifelong effects. Then there is Child neglect, and it is the most frequent form of child abuse. Neglect is a pattern of failing to provide for a child's basic needs, endangering a child's physical and psychological well-being. Child neglect is not always deliberate. Sometimes, a caregiver becomes physically or mentally unable to care for a child, such as in [un] untreated depression or anxiety. Other times, alcohol or drug abuse may seriously impair judgment and the ability to keep a child safe. The end result, however,
9'31"	-	is a child who is not getting their physical and or emotional needs met. So, what should we do if a child reports abuse? At the first moment you may feel overwhelmed and confused if a child begins talking to you about abuse. It is a difficult subject and hard to accept, and you might not know what to say. The best help you can provide is calm, unconditional support and reassurance. Let your actions speak for you if you are having trouble finding the words. Remember that it is a tremendous act of courage for children to come forward about abuse. They might have been told specifically not to tell, and may even feel that the abuse is normal. They might feel they are to blame for the abuse. The child is looking to you to provide support and help, so don't let him or her down. Also, avoid denial and remain calm. A common reaction to news like these, as unpleasant and shocking as child [abu] abuse might be, is denial.
10'52"	-	
10'53"	-	However, if you display denial to a child, or show shock or disgust at what they are saying, the child may be afraid to continue and will shut down. As hard as it may be, remain as calm and reassuring as you can. Don't interrogate the child. Instead, let the child explain to you in his or her own words what happened. This may confuse and fluster the child and make it harder for them to continue their story, if you ask leading questions. Reassure the child that they did nothing wrong. It takes a lot for a child to come forward about abuse. So, reassure him or her that you take seriously what is said, and that it is not the child's fault. As for reporting child abuse
11'52"	-	
11'53"	-	[ahhmm], it seems so official. Many people are reluctant to get involved in other families' lives. However, by reporting, you can make a tremendous difference in the life of a child and the child's family, especially if you help stop the abuse early. Early identification and treatment can help mitigate the long-term effects of abuse. If the abuse is stopped and the child receives competent treatment, the abused child can
12'36"	-	

	begin to regain a sense of self-confidence and trust. Parents and caregivers may also benefit from support, parent training and anger management. [12'36"]
--	--

Anexo 10: Transcrições das interpretações (modalidade remota com interferências).

10.1. Transcrição – interpretação remota (sujeito A)

	Conteúdo
	Boa noite, senhoras e senhores, hoje irei falar sobre um assunto que a maioria de vós pode achar chocante, contudo todos nós devemos pensar nele. Não apenas [ehh] os pais, mas também interessa aos cidadãos . Estou-me a referir ao abuso de crianças e à negligência das mesmas. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abuso e negligência , tornando isso comum e chocante. Quando o abuso é físico, emocional, sexual ou a negligência , as cicatrizes podem ser profundas e duradouras , [...]. Em situações de abuso de crianças, podem-se perguntar a vós como é que alguém abusa de uma criança indefesa? Muitos de nós não consegue imaginar o que é que faz com que um adulto abuse de uma criança. [o pior mais o pior] o pior é o comportamento , mais inimaginável é. Infelizmente, este abuso é mais comum do que possam pensar . Atravessa várias classes sociais, e o abuso
	é sobre aqueles que deveriam proteger as crianças, ou seja os pais ou aqueles que prestam os cuidados. Então, o que é o abuso infantil ? Acontece em várias situações , e o resultado é sempre o mesmo : um [mhh] prejuízo físico e emocional. Isto inclui vários tipos de abuso , que deixa marcas bastante profundas . Contudo, o abuso emocional e a negligência são sérios tipos de abuso infantil que podem ser mais subtis e difíceis de ultrapassar . Como é que o abuso de crianças [pó] acontece ? Há quatro factores principais que levam ao abuso infantil. Primeiro, há o ciclo de o abuso infantil . Infelizmente, os padrões que aprendemos
	são aqueles que usamos como pais. Sem o devido tratamento, este ciclo de abuso muitas vezes é contínuo . Todos os tipos de abuso e negligência deixam cicatrizes, algumas destas cicatrizes podem ser físicas, [ou emoss] mas contudo as emocionais provocam mais danos [...] e levam que as crianças tenham relações difíceis . O que é que leva os pais [ehhhm] abusarem [...] a tendência para as repetirem . Uma em cada três crianças que é [ab] abusada
	[...] [...] O abuso precoce [...] irá já , a maior a hipótese de curar e não repetir este ciclo. Assim, há o stress. Os ser pais [pode ser bastante] um trabalho bastante árduo e difícil . Pais que cuidam dos filhos sem apoio da família ou da comunidade, pode levar a muito stress. Os pais jovens muitas vezes com problemas de maturidade e [e] jovens podem levar . Cuidar de uma criança com uma desfuncionalidade é um desafio. Pais que têm algumas relações difíceis ou problemas financeiros também pode levar a situações extremas. O álcool e abuso de drogas
	podem interferir com [uuh inh] o abuso, [...] levando o abuso a ser mais permanente. [uuhhh uhhh] o abuso de drogas e álcool pode levar à negligência das crianças [...] e a violência massiva . A presença de violência no lar provoca [destab] instabilidade e leva ao abuso. [...] a violência física contra a criança . Também [mui] insistem que as suas acções são formas de disciplina , para terem a certeza que as crianças
	se comportam, contudo há uma grande diferença entre dar a uma criança e dar-lhe um [é pegar no braço até que parta] . Os pais frustrados podem ficar fora de controlo e levar a agressões . O abuso físico [iih] inclui queimar uma criança, abaná-la empurrá-la ou magoá-la, morder ou até puxar uma criança pelo cabelo . Outra forma de abuso infantil, envolvendo bebés , é o abanar os crianças , em que este é abanado violentamente, até que ele pare de chorar, causando danos cerebrais, que muitas vezes causam problemas graves neurológicos ou até mesmo a morte.
	Os danos emocionais são invisíveis , contudo, o [o] abuso emocional
	interfere com a saúde mental da criança ou com o seu desenvolvimento social, efeitos podem ser extremamente vastadores e serem bastante duradouros e deixam cicatrizes psicológicas, mais fortes do que o abuso físico . O abuso emocional tem muitas formas, quer [em] por palavras, quer por atitudes. Por exemplos de como as palavras podem magoar incluem a humilhação da criança, chamar-lhe nomes,
	e fazendo [nega] comparações negativas com outras, ou dizer a uma criança que ela

	não é boa ou que não [não] vale nada ou que é um erro ou que não vale a pena. [por ou] A forma como as palavras são ditas, podem ser também aterradoras para uma criança,
	como [criar eh eh] gritar com ela ou assustá-la. Isto inclui também ignorá-la, rejeitá-la, dar-lhe um tratamento de distinção. [outra] outro componente [da de] do abuso emocional é expor a criança num determinado contexto, especialmente quando lhe causam um sentimento de medo ou de
	Há também o abuso sexual que é dito como um [ehh ab] abuso da criança por um adulto que. O abuso sexual pode ser físico, como por exemplo toque inapropriado ou penetração. Pode também ser também emocionalmente abusada, quando a criança é obrigada a despir-se ou. Aparte dos danos físicos, o abuso sexual pode causar a componente psicológica que é bastante complicada. Este comportamento é muitas vezes traumatizante. Os predadores sexuais são assustadores, o que é ainda mais assustador é que estes adultos que abusam da criança são geralmente alguém que a criança conhece e em quem deveriam confiar, como por exemplo um parente, alguém que toma conta da criança, um amigo, um familiar próximo, um professor, um treinador ou um membro da
	Geralmente, [eh ah] os pais não acreditam e até [ehhh] gritam com as crianças. A criança acredita que o abuso é culpa dela, e a culpa é devastadora e pode causar efeitos para toda a vida. E depois também há a negligência infantil, que é a forma mais usual do abuso infantil, ou seja, é quando uma criança é privada dos seus bens essenciais. A negligência nem sempre é deliberada. Muitas vezes aquele que presta os cuidados é mentalmente ou fisicamente incapaz de cuidar da criança, como por exemplo devido a [uma ansie] uma ansiedade ou uma depressão não tratada. Também o álcool e o abuso de drogas podem [podem fazer] com que a estabilidade da criança seja afectada.
	[...]. Então, o que é que deveremos fazer, se uma criança reporta os seus abusos. No primeiro lugar, devemos [...] devemos perceber se a criança começa a falar directamente sobre abusos, se é difícil de aceitar e podemos não saber o que dizer. A melhor ajuda que podemos dar é calma e o apoio incondicional e assegurar-nos que as nossas atitudes falam por nós, [ehmm] se tivermos dificuldades em encontrar as palavras. Lembrem-se que é um tremendo acto de coragem para as crianças avançar e falar sobre o abuso. Podem ter sido instruídas para não contar e mesmo que sintam que o abuso é normal, podem também sentir que se devem culpar sobre o abuso. E se elas vieram ter connosco para ajudarmos, não os podemos deixar [deixar] que elas não tenham o nosso apoio. Devemos ter a calma e uma [uma] reacção calma e [...].
	Contudo, se vamos tentar fazer com que a criança ou negue ou mostrar choque, perante ao que a criança está a dizer, a criança pode ter medo de continuar e calar-se. Por muito difícil que seja, devemos manter-nos calmos, o quanto pudermos. Não interrogar a criança. Em vez disso, devemos deixar a criança explicar pelas suas próprias palavras, o que aconteceu. Isto pode ser confuso e frustrante para a criança e pode ser difícil para ela continuar a história, se [contin] se fizermos várias perguntas. Temos de ter a certeza que a criança e assegurar-lhe que ela não fez nada de mal, e que pode falar sobre o abuso. E temos de reafirmar que levamos a sério o que ela está a dizer, e que isso não é culpa da criança. Ao reportar o abuso infantil,
	parece oficial, que muitas pessoas são relutantes [em xeter em] em se ter envolvidas na família de outras famílias. Contudo, isso faz toda a diferença na vida de uma família [...], especialmente se isso for fazer com que o abuso pare. Se o abuso parar e a criança receber o tratamento adequado, pode começar a ganhar alguma confiança Os pais também podem beneficiar de suporte de treino e de controlo de raiva.

10.2. Transcrição – interpretação remota (sujeito B)

	Conteúdo
	Boa noite, senhores e senhoras , hoje vou falar [de um sujei] de um assunto que alguns de vocês podem considerar chocante, mas sobre o qual todos devemos pensar. Não diz respeito apenas a pais, mas sim a qualquer cidadão. Refiro-me a abuso de menores e à negligência de menores. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abuso e negligência, tornando o abuso de menores comum e ao mesmo tempo chocante. Quer sejam os abusos físicos, emocionais, sexuais, as cicatrizes podem ser profundas e duradouras, [...]. Em situações de abuso de menores, uma pessoa poderá perguntar-se como é que alguém consegue abusar uma criança sem defesas ? Muitos de nós não conseguem imaginar o que é que torna um adulto capaz de abusar crianças . [o pior comportamento, quanto mais] quanto pior for o comportamento, o pior será o resultado . [...] O abuso de crianças pode afectar todas as classes sociais. O abuso
	está na mão dos que supostamente têm de proteger a criança, pais ou responsáveis . Então, o que é o abuso de menores? O abuso de menores acontece em muitas [muitas fortin] , mas o resultado é geralmente o mesmo : [...], muitas vezes, infelizmente, deixam provas físicas [pas trá] para trás . Contudo, abuso emocional e negligência são sérios tipos de abuso, mais difíceis de verificar . Como é que então o abuso de menores acontece ? Há quatro factores principais que levam [às] a abuso de menores. Primeiro, há o ciclo de abuso de menores. Infelizmente, os padrões que aprendemos na infância
	são geralmente o que usamos como pais. Sem o tratamento necessário, este ciclo de abuso de menores geralmente continua. Todo o tipo de negligência e abuso de menores deixam cicatrizes , algumas das quais podem ser físicas, mas os traumas psicológicos [são] tendem a durar para o resto da vida e impede a criança de ter relações saudáveis. Um dos efeitos mais penosos de abuso é a tendência para se repetir. Uma em cada três crianças negligenciadas ou abusadas
	irá tornar-se no futuro um pai abusador. Quanto mais cedo tiverem apoio, mais hipóteses terão de ultrapassar estes problemas e não perpetuar o ciclo. Depois, há o stress e a falta de apoio. Ser pai pode ser um trabalho muito cansativo. Os pais que cuidam [das criadas sem apoio] das crianças, sem apoio da comunidade ou da família, pode ser uma actividade muito stressante. Pais adolescentes [mmth] lutam contra a paciência que é necessária para ser pai . Cuidar dum filho [...] é também um desafio . Os responsáveis pelas crianças que estão sob stress financeiro ou emocional também estão sob risco. O uso álcool e droga
	levam a [ahhh] , levando ao abuso mais provável . [o álcool] o álcool e a droga geralmente levam à negligência da criança também. Depois, a violência doméstica. Presenciar a violência doméstica no lar, assim como o caos e a instabilidade que resultam daí, é abuso emocional para uma criança. Frequentemente a violência doméstica escala [para fisi para violên] para a violência física para a criança também . Há também muito abuso físico dos pais e dos responsáveis e insistem que [ehh] a sua educação é apenas uma forma de disciplina, para ensinar a criança
	[a tu] a comportar-se, mas há uma diferença entre torcer um braço a uma criança ou até partir . Então, o nível de força utilizada [por um] por um pai frustrado ou zangado pode facilmente [ss] se descontrolar e levar a maus tratos. Abuso sexual inclui bater numa criança, com um objecto, queimar uma criança, puxar, atirar ou uma criança, [beli] beliscar ou [puxar uma] puxar os cabelos a uma criança. Outra forma de abuso de menores, envolvendo bebés, é o síndrome de abanar bebés , em que [uhhuh pá] o parente frustrado abana fortemente o bebé, para [o parar] fazer parar de chorar, que muitas vezes provoca [problemas] traumatismos [ehh] cerebrais, [ehhm] [cranianos] que podem levar muitas vezes à morte.
	Muito abuso de menores pode parecer [iihnn] invisível, mas, como abuso psicológico envolve comportamento [ehh] que
	interfere com o desenvolvimento psicológico social da criança, que pode tornar-se muito pejorativo para a criança. Pode [??] mente a criança deixar cicatrizes, mais complicadas do que [ehhh] o abuso físico. O abuso emocional pode tomar várias

	formas, [ehhh] em palavras e acções. [um exemplo] exemplos de como as palavras podem magoar [ehhh] [] humilhação constantes, chamar [ehh] nomes à criança,
	fazer [negativas] comparações negativas [ehhh] com outras crianças, ou constantemente dizer às crianças que ela ou ele não é bom, [nã] não é de valor, é um erro. Como as palavras são faladas, podem ser aterradoras também para uma criança,
	como, por exemplo, gritar ou ameaçar. Agora, exemplos de acções incluem [ign] ignorar ou negligenciar uma criança, dar-lhe a ele ou ela o tratamento de silêncio. Outro [com com] componente de abuso psicológico é expor a criança [a com] a comportamentos inadequados, especialmente actos que podem causar um sentimento de, como a violência doméstica.
	Então [ehhh] é o abuso sexual. Definido como qualquer acto sexual entre adulto e criança, um conjunto de abuso emocional e físico. O abuso sexual pode ser físico, como [ehhh] toques inadequados ou penetração. Também poderá ser [...] abusivo, quando uma criança é obrigada a despir-se ou expor uma criança [auu] à sexualidade do adulto. Para além [do] dos danos físicos, [que que] que o abuso sexual pode causar, a componente emocional é muito poderoso. O que acompanha [rhmmth] [...] o abuso sexual torna a situação mais traumatizante. Enquanto os predadores [sée] sexuais são assustadores, o que é ainda mais assustador é que o adulto que abusa sexualmente um menor, uma criança ou um adolescente, é alguém que a criança conhece e supostamente confia, como um parente, um responsável pela criança, [um família] um membro da família, um amigo, um vizinho, um professor, um treinador ou um membro da igreja.
	As crianças podem-se preocupar que os outros [nã] não acreditarão na situação ou que o abusador vai-se zangar quando eles contarem. As crianças podem acreditar que os abusos são a culpa deles, e a vergonha é devastadora e pode causar efeitos [ehhhmm] consequências para o resto da vida. [então] e há também a negligência da criança, que é a forma mais comum do abuso de menores: a falta de providenciar, fornecer as necessidades necessárias, comprometendo o bem-estar físico e emocional da criança. [...]. Por vezes, o responsável pela criança torna-se incapaz física e psicologicamente de cuidar da criança, como, por exemplo, numa depressão por tratar ou ansiedade. Noutras vezes o álcool ou a droga pode pôr em causa a capacidade de assegurar o bem-estar da criança. [??]
	É que a criança não terá [ehhh] preenchidas as necessidades físicas ou emocionais. Então, o que deveremos fazer, se uma criança se queixar de abuso. Em primeiro lugar, podemos sentir surpreendidos e confusos, se uma criança começa a falar sobre o abuso. É um assunto delicado e difícil de ser aceite e poderá não conseguir saber o que dizer. [a melhor forma] a melhor forma de o ajudar é apoio calmo e [asse] assegurar, acalmar [criança]. Deixe as suas acções falarem por si, se tiver dificuldades em arranjar as palavras. Lembre-se que é um acto tremendo de coragem para uma criança chegar à frente e contar sobre o abuso. Podem ter sido especificamente mandados a não contar. Poderão sentir-se que são os culpados sobre este abuso. A criança está à procura, recorre a si para a ajudar, por isso, não a desaponte, a desiluda. Também evite a negação e [e e] mantenha-se calmo. Uma reacção calma, [ape ahhh] apesar [do] de chocante que possa ser, é a negação.
	Contudo, se apresentar negação, ou mostrar negação, ou mostrar choque ou nojo sobre o que a criança está a dizer, a criança pode sentir-se com medo de continuar e fechar-se. Por mais difícil que possa ser, mantenha-se calmo e a. Não interrogue a criança. Em vez disso, deixe-a explicar a si, nas suas próprias palavras, o que aconteceu. Isto pode confundir e frustrar a criança e tornar mais difícil, para a criança continuar a história, se continuar sempre a perguntar coisas. Deixe a criança sentir que não fez nada de errado. [...] Então, dê-lhe segurança que está a tomar seriamente em consideração o que a criança está a dizer, e que não é culpa dela. Quanto a relatar o abuso,
	parece tão oficial, [fssssh], por muitas pessoas não se mostram disponíveis para o fazer. Contudo, ao relatar este abuso, pode fazer uma enorme diferença na vida da família da criança ou da própria criança, sobretudo se conseguir ajudar a parar esse abuso cedo. [...] O tratamento desse abuso pode prolongar o abuso [mexe no micro] se o abuso parar e se a criança receber tratamento, a criança abusada poderá ganhar nova [abuzz] um sentimento de confiança. Os pais e familiares podem

	também ter [ehhh] acesso a apoio a tratamento.
--	--

10.3. Transcrição – interpretação remota (sujeito C)

	<p>Conteúdo</p> <p>Boa noite, senhoras e senhores, hoje vou falar sobre um assunto que muitos podem pensar que é chocante, mas do qual devemos todos falar. Tem a ver com os pais, mas também [com] com as crianças. Estou a falar do abuso de crianças e negligência sobre crianças. Muitas crianças no mundo são vítimas de abuso e negligência, mas é tão comum como é chocante. Tanto seja abuso físico, emocional, sexual ou negligência, as [as] feridas podem ser persistentes, [...]. Em situações [dos] de abuso infantil, podemos perguntar como é que alguém pode abusar uma criança inocente? Como é que podemos [imagi mrhuil] imaginar o que faz um adulto abusar uma criança. [...] aparte é o mais inimaginável que pode acontecer. Infelizmente, o abuso de crianças é mais comum do que pensamos e chega a todo o tipo de classes sociais e [ehhh]</p>
	<p>vem daqueles que devem estar a proteger as crianças, os pais ou famílias de acolhimento. O que é então abuso de crianças? Acontece de várias maneiras, mas o resultado é sempre o mesmo: [ahhh] feridas físicas ou emocionais. [as emocionais podem ser ehhe perdão] [...] as físicas podem ser mais marcantes, porque deixam marcas, mas negligência e abuso emocional são mais subtis e mais difíceis de distinguir. Como é que o abuso de crianças pode acontecer? Há quatro factores que possam [di] levar a abuso de crianças. Primeiro, o ciclo de abuso de crianças. [ehhh os] os padrões que aprendemos enquanto crianças</p>
	<p>é o que usamos como pais. Sem um tratamento indicado, este [conn] ciclo pode ser contínuo. Vários [cá] tipos de abuso [sé] de crianças [deitam] deixam feridas que podem ser físicas, mas as emocionais têm efeitos persistentes, durante toda uma vida da criança, que lhes pode dificultar as relações sociais. [um dos mais efeitos dos maiores efeitos] é a tendência [para se baterem e magoarem-se a si próprios]. Um em cada três crianças que são abusadas</p>
	<p>crescem, para ser um pai que abusa os seus filhos. [os] os casos que são diagnosticados cedos podem curar-se do que sofreram e não e superar o ciclo de [de] abuso. [...]. Ser pai pode ser uma trabalho muito difícil e intenso. [sem] se não tiverem apoio da família, dos amigos ou da comunidade [pode] podem ser pais stressados. [...] que não cuidam bem das crianças, [ehh] pois podem não ter [ehhh] paciência e maturidade requeridas. Criar uma criança [...] é um desafio. Famílias de acolhimento que têm stress financeiro ou de relações também causam este abuso. Álcool e abuso de drogas</p>
	<p>podem levar a este abuso, porque interferem com as emoções das pessoas. [...] [ehhh] o álcool e a toxicodependência são frequentemente factores de negligência. E a violência doméstica também. O caos e a instabilidade que causa podem levar ao abuso emocional sobre uma criança, e essa violência doméstica passa para ser física [...]. Muitos pais que abusam das crianças fisicamente insistem que as suas acções são formas de disciplina, maneiras de fazer as crianças aprender</p>
	<p>a comportar-se, mas há uma grande diferença entre [ehhh] avisar uma criança de que se está a portar mal ou torcer-lhe o braço até partir. O nível de força usado [pela ahh] por os pais zangados pode [ehh] levar a [fff] feridas físicas. Este abuso de crianças [ehhh] pode ser [ehh] corpo a corpo ou com objectos, ou mesmo atirar a criança, ou puxá-la violentamente, ou por exemplo puxar-lhe o cabelo. Outra forma do abuso de crianças sobre bebês, é [...] abaná-los [eh] com muita força, para fazer o bebé parar de [cor] chorar, que pode levar [aahh do] a doenças neurológicas por danos no cérebro [...].</p>
	<p>Abuso emocional pode-se parecer invisível, mas, como este envolve comportamentos que</p>
	<p>interfere com [ahhh] desenvolvimento cerebral [ouu xxx] relações sociais de uma criança, pode ter [ehhh] consequências mais longínquas [...] e ao longo de toda a vida. [ehh] abuso emocional tem várias formas, por palavras, por acções. Por</p>

	exemplo, palavras que magoam uma criança pode ser humilhação, chamar-lhe nomes,
	ou dizer-lhes que [que] não são boas crianças, que são inúteis ou simplesmente um erro. [ehhh] estas palavras podem assustar as crianças,
	especialmente se forem gritadas ou sob forma de ameaças. Pode também... [...] negligência passa por ignorar uma criança, [dando-lhes] oferecendo-lhes apenas o silêncio ou expor a criança a uma situação imprópria, que causam sentimento de não se poder ser ajudado [...]
	E há também abuso sexual. Definido como qualquer [fff] acto sexual entre um adulto e uma criança, que pode causar danos físicos e emocionais. Abuso sexual passa por apenas um toque ou penetração. Mas também pode ser abusivo emocionalmente, quando uma criança é forçada a despir-se ou quando lhes é mostrado [ehhh] relações sexuais entre adultos. Este comportamentos pode causar vários problemas a nível emocional e mental nas crianças [...] e tornar o seu comportamento [traumati] de uma criança traumatizada. Muitos dos pais são assustadores, mas o que é mais assustador é que o adulto que abusa crianças ou um adolescente é também [que o] alguém que a criança conhece e que deve confiar, como um [um] familiar, ou um amigo da família, um vizinho, um professor, um treinador ou até mesmo um membro do clero.
	Crianças podem pensar que outros não acreditarão nelas ou que [o abu] quem causa os abusos [conará eh] poderá magoá-los ainda mais se eles contarem a alguém. Isto é vastador e pode ter [ehhh] efeitos para toda a vida. E há também [ain] a negligência sobre crianças, que é a mais comum. [negle] negligenciar é um padrão [ss quel] que recai sobre as necessidades das crianças [...] e não é sempre deliberado. Por vezes, um pai pode ficar incapaz de cuidar deles, como, por exemplo, nos casos de depressão ou ansiedade, que não são tratados a tempo. Noutros casos, álcool e drogas [ter] tiram aos pais a capacidade de manter a criança segura, e os resultados
	é que as crianças não [não] têm [ehhhhm as encesss] as suas necessidades emocionais e físicas preenchidas. E o que podemos fazer, em casos destes abusos? Podemo-nos sentir confundidos, se uma criança nos fala sobre abuso. É um assunto difícil e bastante [ehh de] complicado de aceitar e nem sempre sabemos o que dizer. A melhor ajuda que podemos dar é apoio calmo e convencê-los de que está tudo bem, deixar que as crianças falem, se tivermos problemas em encontrar as palavras, para as acalmar, e falar [a] para estas crianças é um acto de coragem. [podem ter ehss] podem ter-lhes dito [queeehh] para não contar a ninguém, ou podem até sentir que o abuso é normal. Podem pensar que [são a a culpa] que têm a culpa por sofrer [estes dann] estes abusos. [e os os quem os abusa] quem abusa deles pode forçá-los [a a] a manterem o silêncio. [...] [...] Uma reacção calma a estas notícias que [???] duma criança, [...] pode passar pela negação.
	[ehhh] nas crianças, obviamente, mas o adulto que está a ouvir a criança deve persuadi-las a continuar a falar sobre o assunto, para que não retenham nada do que está a acontecer e para que possam ser tratadas. [...]. Não devemos interrogar as crianças, [contudo] mas deixá-las explicar, nas suas próprias palavras, o que é que aconteceu exactamente. Isto pode confundir uma criança e dar-lhe dificuldades para continuar a história, em caso de fazerem-lhe muitas perguntas. Temos de lhes dizer que não fizeram nada errado. Mas [ehmm] é difícil para uma criança aceitar o [as] abusos, mas temos de lhes mostrar que estamos a levar a sério o que elas estão a dizer, e que não é culpa delas. [para fazer um rel] para denunciar casos de abuso social,
	[ahhh] há pessoas que estão relutantes em admiti-lo, mas ao denunciá-lo podemos fazer uma tremenda diferença na vida da criança e da sua família, especialmente se ajudar a parar o abuso, quando está ainda no início, o que pode levar a diminuir [os abu] os efeitos deste abuso [...] e pode fazer com que as crianças cheguem a tempo de serem tratadas, e para reganhar a confiança nas pessoas à sua volta. Para [ppuuhhhh] [...] e os pais também podem ter tratamento para controlarem a sua raiva.

10.4. Transcrição – interpretação remota (sujeito D)

	Conteúdo
	Boa noite, senhoras e senhores, hoje vou falar sobre um assunto que a maior parte de vocês pode achar chocante, e sobre o qual devemos todos pensar. Não só diz respeito aos pais, diz também respeito a qualquer cidadão. Estou a referir-me ao abuso de crianças e à negligência sobre crianças. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abusos e negligência, tornando o abuso de crianças chocante . Quer seja físico, emocional, sexual [...], [...] pode ser profundo , [...]. Em situações de abuso de crianças, pergunto-me a mim própria como é que alguém pode abusar duma criança indefesa? A maior parte de nós não pode imaginar como é que um adulto abusa de uma criança. O pior , mais ihhmm impensável que se pensa que possa ser. Infelizmente, é mais comum do que pensamos. Acontece em todas as classes sociais, e o abuso
	às vezes estão nas mãos daqueles que supostamente estão a proteger as crianças, pais ou . Então, o que é o abuso de crianças? O abuso de crianças [abus] acontece de diferentes formas, mas o resultado é sempre o mesmo: [dehh] problemas físicos ou emocionais. O abuso sexual [é o mais] é o mais comum , [...]. No entanto, o abuso emocional são mais subtis [e difícil e difi] difíceis de detectar . Como é que isso acontece? Existem quatro factores principais que levam [à] ao abuso de crianças. O primeiro é o ciclo do abuso de crianças, em que infelizmente os padrões que usamos .
	Sem o devido tratamento, este [...] abuso continua. Deixa cicatrizes este abuso , podem ser físicas, mas também emocionais [que deiv] deixam mais que deixam mais [mehh] [...]. [Um dos mais] dos efeitos mais [...]. Um em cada três abusos
	[...] o abuso que ocorre mais cedo . Quanto mais cedo acontecer o abuso, [mais] mais possibilidades existe da criança superar . É necessário apoio . [...] [...]. Os pais podem ter uma tarefa muito penosa. Crianças que passam sem o apoio da família, ou da comunidade podem estar sob muito stress . Equipas de pais muitas vezes lutam e [xxssh] . [...] Cuidando de crianças [...] é também um desafio. Os [??? quer financeiros [...] O álcool e o abuso de drogas
	pode levar podem tornar os abusos mais prováveis. É comum estar [??? com [...] O abuso de álcool e de drogas também pode levar à negligência sobre as crianças. Depois, [a doméstic vio] ehhh violência doméstica . Para além da violência em casa, é o caos, e o abuso emocional de uma criança. Frequentemente a violência doméstica leva a violência física da criança também. Também muitos abusos físicos insistem que as suas [ehhh] que esta violência [é] é apenas [fó] forma de controlar
	o comportamento [...] Uma coisa é dar uma palmada, outra coisa é torcer um braço até ele partir. O nível de força usado sobre pais frustrados ou zangados pode descontrolar-se e levar a danos físicos. [os dan os] ou bater numa criança, queimar ou abanar, ou atirar a criança, beliscar ou morder ou ainda puxar uma criança pelo cabelo. Outra forma de abuso de crianças, que inclui bebés, [é abanar] é o síndroma de abanar os bebés , quando [um um pa] um pai abana um bebé, para ele parar de chorar. Pode provocar problemas neurológicos ou até a morte.
	O abuso emocional da criança pode ser invisível, no entanto, [o ab] isso interfere
	na saúde mental da criança ou no seu [ss] desenvolvimento social, e pode levar a [a] cicatrizes profundas , a nível psicológico, [...] do que no . O abuso [??? tem muitas formas, em [??? palavras e muitas acções. Como as palavras podem doer podem causar vergonha, humilhar uma criança, chamar nomes,
	e [mar] fazer comparações negativas com outras, ou conseqüentemente dizer a uma criança que ele ou ela não é bom, é mau ou um erro. Como as palavras são proferidas, podem ser terríveis para uma criança,
	tal como [be] gritar e ou ameaçar. Exemplos de acções incluem ignorar ou rejeitar uma criança, dar-lhe a ele ou [uma] ela um tratamento diferente e um , [...] expor a criança [aahhh] a situações impróprias, principalmente actos que podem acontecer, como na violência doméstica.

	Depois, tem o abuso sexual das crianças. Definido como qualquer acto definido entre um adulto e uma criança, que pode ser físico ou emocional. O abuso sexual pode ser físico, tal como toques impróprios ou penetração. Pode também ser emocionalmente, se ou expor as crianças à sexualidade dos adultos. [...] O abuso sexual pode causar danos, a nível emocional [...]. [...] Enquanto as notícias sobre os predadores sexuais são assustadoras, o que é ainda mais assustador é que os adultos que abusam sexualmente das crianças são normalmente alguém que a criança conhece e é suposto confiar, tal como um parente, um [fam] membro da família, ou um amigo, um vizinho, um professor, um treinador.
	As crianças acham que os outros não vão acreditar e que vão ficar chateados com eles se eles contarem. As crianças também acreditam que o abuso é culpa deles, e pode causar danos para toda a vida. Depois, existe a negligência da criança, que é mais uma forma de abuso, que é negligenciar as necessidades básicas da criança, [...]. [negle] negligenciar a criança nem sempre é deliberado. Às vezes, a pessoa que toma conta da criança torna-se incapaz, tal como alguém que está em depressão ou ansiedade. Noutras alturas, o álcool ou o abuso de drogas. O resultado, no fim
	é uma criança que não tem [que não tem] as suas necessidades físicas e psicológicas cumpridas. Então, o que se deve fazer, para [re eh] reportar o abuso de crianças. Primeiro, pode-se sentir-se, se uma criança falar consigo sobre abusos. É difícil de aceitar e pode não saber o que [ssie] dizer. A melhor forma que pode dar é apoio incondicional e segurança. Deixe que as suas acções falem por si, se tiver problemas a [encontr] as palavras. Lembre-se que é um tremendo acto grande de coragem para crianças que falam sobre os abusos. Elas podem ter sido alertadas para não falar, e podem ainda sentir que o abuso é normal. Podem sentir que são muito culpados pelo abuso. A criança [está à su] à procura em si de apoio, por isso, não a desiluda. E também evite negar e permanecer calmo. Uma reacção comum, em situações destas, para além de ser desagradável e chocante, é a negação.
	No entanto, [se mostrar] se mostrar chocado ou enojado, com o que eles estão a contar, a criança pode ter medo de continuar e pode parar. Por pior que seja manter-se calmo, tente Não interrogue a criança. Em vez disso, deixe a criança explicar-lhe, nas suas próprias palavras, o que aconteceu. Isto faz com que a confusão e frustração da criança seja mais fácil para contar a história. Reassegure [se] que nada acontece de mal. É preciso muito para a criança [ter] conseguir contar. [...] e faça questão de dizer que não é culpa da criança. Para reportar [uuhh] o abuso de crianças,
	parece oficial. Muitas pessoas não se querem meter [na família de outras vidas] na vida de outras famílias. Mas isto [fá] pode fazer a diferença na vida da criança, principalmente se ajudar a parar com os abusos cedo. O tratamento pode [ehhh] ajudar um tratamento [...] O abuso de crianças pode começar num ambiente de confiança. Os pais [...] e o controlo de raiva.

10.5. Transcrição – interpretação remota (sujeito E)

	Conteúdo
	Boa noite, meus senhores e minhas senhoras, hoje vou falar-vos [de um assu] de um tema que vos pode chocar, mas que devemos pensar sobre ele. Não diz respeito apenas aos pais, mas também aos cidadãos. Estou a falar sobre [ehhhh] o abuso de crianças e crianças [negligiar] negligenciadas. Muitas crianças neste mundo são abusadas, [...] e isso é chocante. As abusos podem ser físicos, emocionais, sexuais ou de negligência. As [as] consequências podem ser profundas, [...]. Nas situações de abuso de crianças, como é que pode alguém abusar da inocência de uma criança? Como é que podem imaginar de um adulto abusar de uma criança. [???] isto é muito inimaginável. o abuso de crianças [...] [ehhmm] é é causado em qualquer classe social, e [e]
	[são] as crianças são abusadas essencialmente por aqueles que devem protegê-los, pais ou alguém de família. Então, o que é o abuso de crianças? Abusar de crianças pode ser em várias [ehh] maneiras, mas resulta [nas no mesmo] tudo no mesmo:

	<p>[ehhh] questão [ehh] [...] abusos físicos. [...] [...] deixa obviamente consequências para trás, físicas. As crianças abusadas e negligenciadas são mais sensíveis e têm mais dificuldade em desenvolverem-se. Como é que pode então acontecer? Existe quatro factores importantes que levam. Primeiro, existe o [...] abuso da criança. [...]</p>
	<p>e os pais, [ehhh] muitas vezes são os pais que não os tratam bem, e que [...]. [...] continua frequentemente. Todos estes tipos de abusos de crianças e negligências [...] podem ser a nível físico, ou níveis [ehmmm] em termos psicológicos [...], o que leva as crianças a não ter bem relações saudáveis. As dores [ehhmm] de abuso nas crianças são essencialmente a repetição. [as crian] este género de crianças [...]</p>
	<p>crescem e podem tornar-se em pais que também abusam dos próprios filhos. [depois de abusadas poderão não lidar bem com a situação]. [...] ser pais, hoje em dia, pode ser muito complicado [e muitas crianças podem nascer sem qualquer suporte ou ajuda], ou [...] [e nascem muitas vezes] e [...] [ficam muitas vezes traumatizadas e em stress]. [...] lutam com a maturidade [para ser eh] para serem pais. Tratar duma criança [...] é um desafio. [...] Requer níveis financeiros [...]. [as alcóis e uhhh] o álcool [peço desculpa] e o abuso de drogas</p>
	<p>podem ser também causadores destes [destes] casos [...] que levam ao abuso físico. [Muitos pais [que] que abusam do álcool e de drogas, podem negligenciar os seus filhos, na generalidade]. [...] E as consequências [...] a violência doméstica, [ehh] vemos actualmente como o caos e é representa um abuso emocional [ehh] [...]. Este tipo de violência [...]. Muitos pais que abusam fisicamente das crianças insistem que as [suas são] que as suas acções são simples formas de disciplina, [...]</p>
	<p>que alteram o comportamento das crianças, mas existe uma grande diferença neste tipo de atitude [...]. Por isso, [a força o ab] o nível de força usado não é propriamente [o próprio para os pais] [...]. [os fi] Os abusos físicos [pó] pode ser com a mão, com o pé, [ehhh] empurrão ou [ou] agredir ou mesmo morder as crianças ou puxar o cabelo. Outra forma [de o] do abuso físico [envolve comportamentos que os torna frustrados] ou abanar, por exemplo, o bebé, para que ele pare [de cri] de chorar, pode causar [ehh] traumatismos nas crianças [e mesmo a a] mesmo a morte.</p>
	<p>Os abusos emocionais podem ser mais invisíveis, e estes abusos envolvem comportamento e</p>
	<p>interferem na saúde mental com a criança [...] os efeitos podem ser muito perigosos e permanentes para toda a vida, e são muito piores que os abusos físicos. O abuso emocional pode ter várias formas, em palavras e nas acções. [exemplo de] por exemplo, atitudes podem [ehhh] humilhar [ehhh eh]</p>
	<p>e compará-los negativamente com outros, ou dizer a uma criança que ele ou ela não é boa e é má ou foi um erro. Como é que as palavras podem ser proferidas, e podem [...],</p>
	<p>através de gritos. Há [???] atitudes de ignorância [...] [sã de] como considerados como também abuso emocional pode ser ignorá-los. [...], [estas atitudes têm eh] estas acções têm [ehh] atitudes futuras nas crianças ou afectá-las futuramente [...].</p>
	<p>E depois há o abuso, a nível sexual. O abuso entre um adulto e uma criança, pode consistir [ehh] em abuso físico e emocional. Este tipo de abuso, ou seja, tocar em partes menos próprias é [não é] natural. [...], as crianças podem ser forçadas a despir a roupa [e a actos sexuais]. O abuso sexual pode causar [traumas muito gran] traumas grandes, e pode, realmente, causar efeitos permanentes nas crianças [...]. [produzem estas acções podem produzir medo], enquanto [...]. Normalmente este tipo de pessoas, os violadores, são pessoas que as crianças conhecem e são pessoas que as crianças supostamente deveriam de confiar, como um membro de família, um parente, ou um pai, ou um professor, um amigo, um treinador.</p>
	<p>As crianças preocupam-se com estas [...] e [fff] estes podem ficar zangados com elas se elas falarem. [...], e a vergonha é devastadora; pode realmente causar efeitos muito maus. Depois, há a negligência das crianças, que também é um tipo de abuso [...]. [ehhh] os pais negarem-se os cuidados mínimos e necessários às crianças, a nível psicológico e a nível físico. [...]. Muitas vezes podem tornar-se incapazes de cuidar das crianças; podem gerar depressões. Por outras vezes o álcool e as drogas afectam [os pais da da] as capacidades de cuidar das crianças.</p>
	<p>[...] o que deve ser feito no relatório de abuso de crianças? Em primeiro, devem [ehhmm] ficar confusos, se as crianças começam a falar com vocês sobre o abuso e violência [...]. Muitas vezes podem não saber o que dizer. [ahhh] a melhor podem</p>

	fazer é acalmá-los e dar-lhes ajuda, prestar-lhes ajuda , e deixe-os falar por si, se eles não conseguirem encontrar as palavras . É um tremendo acto de coragem para crianças que falarem sobre os abusos. É algo que lhes foi dito para não dizer e podem considerar os abusos normal normal . [...] A criança está à procura procura de ajuda e suporte, por isso, não o deixe ficar mal. Evite a negação e permaneça calmo . A pior acção que um adulto pode ter é a negação.
	Se se negar a uma criança ou discutirem , sobre o que ela tá a falar, a criança poderá ter medo de falar. Devem permanecer calmos, o mais que puderem. Não interroguem as crianças. Pelo contrário, deixem as crianças explicar, [por suas] por palavras próprias, o que aconteceu. Isto pode confundir a criança e pode [fa] ser difícil para ela continuar, se fizer perguntas. Temos que assegurar que a criança não fez nada de mal. [pode demorar para algumas] crianças que foram abusadas . [podê] devemos assegurar-lhe de que levamos a sério tudo o que elas disserem, e que não é culpa das crianças. Para este relatório de crianças abusadas
	é oficial que [muitas crianças] muitas pessoas envolvem-se [...] Contudo, ao reportar estas situações, podem [faz] mudar as vidas destas crianças e destas famílias, [???] cialmente se se der conta da situação o mais cedo possível. Desta forma podemos evitar os efeitos [deeh] causados pela violação [...] Os pais devem beneficiar também de ajuda [...].

10.6. Transcrição – interpretação remota (sujeito F)

	Conteúdo
	Boa noite, senhoras e senhores, hoje irei falar num assunto que poderão achar chocante, mas que todos devemos [???] . Não só preocupa pais, também preocupa a sociedade . Estou-me a referir sobre negligência e abuso de crianças. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abuso e negligência, tornando-os comuns e chocantes . Quando o abuso é físico, emocional, sexual ou [???] negligência , as cicatrizes podem ser profundas, levando a um futuro abuso de crianças. Em situações como estas, eu [???] a mim mesma como é que alguém pode abusar de uma criança indefesa? Muitos de nós não pode imaginar como é que um adulto poderá abusar de uma criança. Quanto pior o comportamento, é de mais imaginável que pareça . Tristemente, os abusos são mais comuns do que poderemos pensar. Afecta todas as classes, e
	[...] por quem supostamente os deveria defender [...] Então, o que é o abuso? Este tipo de abuso acontece de vários tipos de formas, geralmente acontece da mesma maneira : [...] O abuso sexual físico pode ser o mais violento, porque deixam provas físicas atrás . No entanto, a negligência emocional também deixam as suas marcas [...] [...] . Como é que o abuso em crianças pode acontecer? Existem quatro factores importantes que levam ao abuso de crianças . Primeiro, é o ciclo . Infelizmente, os pais aprendem
	[...] . Sem o próprio tratamento, este ciclo de tratamento continua. Todos os tipos de negligência e abuso deixam cicatrizes, algumas destas cicatrizes podem ser físicas, mas as cicatrizes emocionais também duram para a vida , não permitindo que a criança tenha relações saudáveis. Uma das [???] mais graves é que tende a repetir-se. Um em cada três crianças abusadas ou negligenciadas
	crescem para serem também pais abusadores . [o mais cedo que] Quanto mais cedo eles tiverem tratamento, mais cedo poderão terminar este ciclo. Depois, também há o stress [...] . Ser pai pode ser um trabalho muito difícil e stressante. Educar criança sem o apoio da comunidade ou família e amigos pode causar muito stress. Pais adolescentes têm dificuldades [...]. Gostar de uma criança com uma [defic] deficiência também é um desafio. Encarregados de educação que não têm possibilidades são também fáceis de risco . Ácool e abuso de drogas
	podem interferir com o controle e deixar [...]. Pelo facto de estarem alcoolizados ou drogados, leva muitas vezes a negligência das crianças. Depois, a doméstica violência violência doméstica . [...] Frequentemente a violência doméstica leva a violência física contra a criança também. Muitos abusos físicos , os pais insistem que são apenas formas de disciplinar as crianças, e que assim as crianças aprenderão

	a comportar-se. Há uma diferença muito grande entre dar uma palmada a uma criança ou torcer-lhe o braço até partir. Então, a força usada por um pai pode facilmente descontrolar-se e levar para ferimentos. Este tipo de abusos pode levar queimaduras, empurrar ou partir a criança, morder a criança ou puxar os cabelos à criança. Outra forma de abuso [??] crianças, é o síndrome do abanamento [??], quando um pai abana um filho bruscamente até parar de falar, causando muitas vezes graves problemas neurológicos ou mesmo morte.
	O abuso emocional pode parecer invisível, contudo, como este tipo de abuso envolve comportamento que
	[pode coo] pode perturbar a saúde mental, e os efeitos podem ser duradouros e deixar cicatrizes psicológicas maiores que o abuso físico. O abuso emocional [...] as palavras podem magoar de maneira a [??] [...]
	e fazer comparações negativas com outros pessoas, [...]. A maneira como as palavras são ditas, podem danificar a criança também,
	[...] [...] incluem ignorar a criança, [...]. Outro grande componente de abuso é expor a criança a situações inapropriadas ou comportamento, especialmente o sentimento de [??], como na [doen] violência doméstica.
	[...][...] definida como um acto deixa [...]. O abuso sexual pode ser físico, tal como toque inapropriados [...]. Pode ser emocionalmente abusivo, em casos em que a criança é obrigada a ser exposta à sexualidade adulta. [apesar] apesar [daahh] das consequências físicas, existe também [...]. [...] este tipo de abuso é traumatizante. Enquanto os predadores sexuais são assustadores, o que é mais assustador é que o adulto que abusou sexualmente da criança ou adolescente é normalmente alguém que a criança conhece e supostamente deveria confiar, um membro familiar, um conhecido, um amigo, um vizinho, [um vi] um professor, um treinador.
	As crianças preocupam-se que outros poderão não se acreditar ou que poderão ficar chateados consigo se contarem. As crianças acreditam que o abuso é sua culpa, [...]. Depois há a negligência em crianças, que é o mais frequência. [...] em que um familiar não consegue dar as [...]. Às vezes, um encarregado de educação fica fisicamente e mentalmente incapaz de tomar conta [da sss] da criança, tal como numa depressão ou ansiedade mal tratada. Álcool e abuso de drogas podem também ser bastante relevantes no tratamento de uma criança. [...]
	No entanto, uma criança [que não recebe] que não vê preenchidas as suas necessidades físicas e emocionais, está a ser negligenciada. Então, o que podemos fazer, neste tipo de abusos? No primeiro momento, podemos-nos sentir confusos, se a criança começa a falar connosco sobre o abuso. É um assunto difícil de aceitar e poderemos não saber o que dizer. A primeira ajuda que poderemos [aij] dar é [arranjar o seu uhhh] apoio incondicional. Deixe [??] falar por si, [...]. É um tremendo acto de coragem [se] quando as crianças contam sobre o abuso. Poderão ter-lhe [ter] [??] para não contar [...]. Poderão sentir-se culpados pelo abuso. Elas irão ter consigo, para ter apoio e ajuda, por isso não lhe vire as costas. [...] mantenha-se calmo. Uma reacção comum, neste tipo de situações, é a negação.
	Contudo, [se mostr] se entrar em estado de negação a uma criança ou mostrar choque ou nojo, sobre o que está a dizer, a criança parará e calar-se-á. Mantenha-se calmo o mais possível que conseguir. [...] deixe a criança explicar-lhe, nas suas palavras, o que lhes aconteceu exactamente. Pode ser difícil para elas continuar, se fizer muitas perguntas. Assegure-se que a criança não fez nada de mal. É muito difícil para uma criança assumir o abuso. Assegure-se que ele ou ela estão muito sérios naquilo, e que não é culpa da criança. Para denunciar este tipo de abusos,
	[...] muita gente fica relutante em envolver-se. [No entanto], mas ao denunciar pode fazer uma tremenda diferença na vida da criança, especialmente se conseguir ajudar a impedir o abuso. [...] Se o abuso parar e a criança receber o tratamento adequado, ela poderá conseguir adquirir confiança [...] e poderá beneficiar do apoio [...]

10.7. Transcrição – interpretação remota (sujeito G)

	Conteúdo
--	----------

	Boa noite, senhoras e senhores, hoje irei falar sobre um assunto que muitos de vocês poderão considerar chocante, mas no qual todos devemos pensar. Diz respeito não só aos pais [aah] prestadores de cuidados, diz respeito também a qualquer cidadão. Refiro-me ao abuso infantil e à negligência infantil. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abuso e de negligência, tornando o abuso infantil tão comum como chocante. Seja o abuso físico, emocional, sexual ou por negligência, as cicatrizes podem ser profundas e duradouras, [levendo] levando muitas vezes a futuros abusos infantis. Em situações de abuso infantil, poderemos questionar-nos como é que alguém pode abusar duma criança inocente [indefesa]? Muitos de nós não consegue imaginar o que é que faz um adulto abusar de uma criança. Quanto pior é o comportamento, mais inimaginável parece. Infelizmente, o abuso infantil é muito mais comum do que possamos pensar. O abuso infantil trespassa todas as classes sociais, e o abuso
	dá-se muito frequentemente às mãos daqueles que deveriam cuidar das crianças, os pais ou os prestadores de cuidados. Assim, o que é o abuso infantil? O abuso infantil acontece de formas diferentes, mas o resultado é frequentemente o mesmo: danos sérios físicos ou emocionais. Os abusos sexuais serão dos mais chocantes, dado que infelizmente deixam provas físicas. No entanto, o abuso infantil e a negligência são sérios tipos de abuso infantil, [que serão] são muitas vezes mais difíceis de [ehh] de ver. Então como é que o abuso infantil acontece? Existem quatro factores principais que levam ao abuso infantil. Primeiro, existe o ciclo de abuso infantil. Infelizmente, os padrões que aprendemos na infância
	são frequentemente os que utilizamos, enquanto pais. Sem tratamento adequado, este ciclo de abuso infantil [acontece frequentemente] continua frequentemente. Todos estes tipos de abuso deixam cicatrizes duradouras, algumas delas poderão ser físicas, mas as cicatrizes emocionais têm um efeito por toda a vida, prejudicando a [ahh] a capacidade da criança de ter relações saudáveis. Um dos efeitos mais dolorosos do abuso infantil é a tendência de se repetir. Uma em cada [cada] três crianças abusadas ou negligenciadas
	crescerão e serão pais abusadores. Quanto mais cedo estas crianças abusadas tiverem tratamento, maior a probabilidade de serem tratadas e não perpetuarem este ciclo. Depois, existe o stress e a falta de apoio. A parentalidade [podá] pode ser uma tarefa muito difícil. Pais sem apoio familiar, de amigos ou da comunidade podem estar sob grande stress. Os pais adolescentes vêem-se [???] muitas vezes sem a paciência e o conhecimento de ser pai. Tratar duma criança com deficiência também é um desafio. Os prestadores de cuidados sob dificuldades financeiras ou relacionais também estão em risco. O álcool e utilização de drogas
	prejudica [uuhhh] a forma de pensar e torna mais prováveis os [os] abusos infantis. Devido aos problemas de estar embriagado [ehhnn] [lev] levam muitas vezes também [ahhhmm] ao abuso infantil. Depois, a violência doméstica. Assistir à violência doméstica, assim como ao caos e à instabilidade que resulta daí, é abuso infantil para uma criança. Frequentemente a violência doméstica escala para violência física também para a criança. Também muitos pais abusadores fisicamente insistem que as suas acções são apenas formas de disciplina, formas de ensinar as crianças
	a comportarem-se, mas existe uma grande diferença entre dar uma palmada no rabo duma criança ou torcer o braço de uma criança até se partir. Portanto, o nível de força utilizada por um pai zangado ou frustrado pode facilmente fugir ao controlo e levar a ferimentos. [uhhh] O abuso físico pode incluir bater na criança, com a mão, o punho ou o pé, ou queimar a criança, empurrar ou atirar a criança, beliscar ou morder a criança ou mesmo puxar os cabelos à criança. Outra forma de abuso infantil, envolvendo bebés, é o síndrome do bebé abanado, em que o prestador de cuidados frustrado abana agressivamente o bebé, para que pare de chorar, provocando danos cerebrais, levando muitas vezes a danos cerebrais neurológicos e mesmo até à morte.
	Abuso infantil emocional pode parecer invisível, contudo, como este implica comportamento que
	implica com a saúde mental da criança ou o desenvolvimento social, [os efeitos póo] os efeitos podem ser extremamente prejudiciais e mesmo muito duradouros e com cicatrizes psicológicas, ainda mais do que o abuso físico. O abuso emocional toma

	<p>muitas formas, em palavras e em acções. exemplos de como as palavras podem magoar incluem vergonha constante, humilhar uma criança, chamar-lhe nomes, efectuar [comportamen] comparações negativas, dizer a uma criança que ele ou ela não vale nada, [ehhh] é um erro. Como as palavras são faladas, também pode ser assustador para uma criança,</p>
	<p>tal como gritar ou ameaçar. Exemplos de acções incluem ignorar ou rejeitar uma criança, dar-lhe um tratamento de silêncio. Outra componente forte do abuso emocional é expor a criança [a uma sit]a situações ou comportamentos inapropriados, especialmente actos que criem sentimentos de rejeição, como a violência doméstica.</p>
	<p>E então existe o abuso sexual. Definido qualquer acto sexual entre um adulto e uma criança, com componentes de abusos, tanto físicos como emocionais. O abuso [sex] sexual pode ser físico, tal como toques inapropriados e penetração sexual. Também pode ser emocionalmente abusivo, no caso em que uma criança é forçada a despir-se ou expor uma criança à sexualidade adulta. Aparte [da] dos danos psicológicos, a componente psicológica é poderosa e duradoura. O nível de vergonha torna este tipo de abusos duplamente traumatizante. Enquanto os predadores sexuais serão assustadores, o que é ainda mais assustador é que estes adultos são normalmente alguém que a criança conhece e em quem supostamente [ehh] confiarão, tal como um parente, um prestador de cuidados da criança, um membro familiar, um amigo, um vizinho, um professor, um treinador ou um membro [do] da igreja.</p>
	<p>As crianças podem-se preocupar em que as pessoas não acreditarão nelas ou que o abusador ficará zangado com elas se elas contarem. As crianças poderão crer que a culpa é delas próprias, e a vergonha pode ter efeitos para toda a vida. [então existe] ainda existe a negligência infantil, a forma mais frequente de abuso infantil. A negligência é um padrão de não cumprir com as necessidades da criança, pondo em perigo o bem-estar físico e psicológico da criança. A negligência infantil [não é mu] não é frequentemente propositado. [zeeh] um cuidador não tem capacidade de cuidar da criança, tal como numa depressão ou ansiedade. Noutras vezes o álcool ou a utilização de drogas podem provocar a inoperância do adulto em tratar da criança.</p>
	<p>As crianças não vêem as suas necessidades físicas e psicológicas [ehhhhm] conseguidas. Então, o que é que devemos fazer, quando nos depararmos com abuso [seé] infantil. Inicialmente, poderemos sentir-nos [ehhhm]. É uma situação difícil de lidar e poderá não saber o que dizer. A melhor ajuda que pode proporcionar é apoio calmo e incondicional e confiança. Deixe as suas acções falem por si, se tiver dificuldades em encontrar as palavras. Lembre-se que é um acto extremamente grande de coragem para uma criança [ehh] admitir um abuso. Poderão ter sido avisados para não contarem, e podem até sentir que o abuso é normal. Podem sentir que a culpa é delas, por terem sido abusadas. A criança procura em si a ajuda e o apoio, por isso, não [não] a deixe ficar mal. Evite também a negação e permaneça calmo. Uma reacção comum, tão desagradável ou chocante como pode ser o abuso infantil, é negação.</p>
	<p>Contudo, [se apres] se exhibir negação à criança ou mostrar nojo ou desconforto, ao que a criança pode dizer, a criança poderá ter medo de continuar e calar-se. Tente ser o mais calmo e confiante que consiga. Não interrogue a criança. Ao invés, deixe que a criança lhe explique, nas suas palavras, o que é que aconteceu. Isto poderá confundir a criança e fazer com que seja mais difícil de continuar a história, se fizer muitas perguntas. Assegure à criança que não fez nada de mal. É preciso muita coragem, para que uma criança admita o abuso. Portanto, assegure-lhe que leva a sério o que está a ser dito, e que a culpa não é da criança. Quanto [aahh] a relatar o abuso infantil,</p>
	<p>é [é] difícil que uma pessoa se meta na vida de outras famílias. Mas este acto pode fazer uma grande diferença na família de uma criança ou numa família, especialmente se parar com o abuso. Apenas medicação e o tratamento pode evitar o abuso. Se este parar e a criança obter tratamento, esta poderá obter confiança [auto-confiança]. Os abusadores poderão também [sofrer] passar por treinos e formação.</p>

10.8. Transcrição – interpretação remota (sujeito H)

	Conteúdo
	Boa noite, senhoras e senhores, hoje irei falar sobre um tema que para a maioria poderá ser chocante, mas que, na verdade, todos devemos pensar nele. Não só é relativo aos pais e aos prestadores de cuidados, mas é também do cuidado de todos os cidadãos. Refiro-me ao abuso de crianças e negligência das mesmas. Muitas das crianças deste mundo são vítimas de abuso e de negligência, sendo o abuso comum e chocante. Quer este seja físico, emocional, ou sexual ou mesmo negligência, poderá ter cicatrizes com grande duração, levando a futuros abusos. Em situações de abuso de crianças, poderemos perguntar como é que alguém pode abusar duma criança indefesa? A maioria de nós não consegue imaginar o que pode levar um adulto a abusar duma criança. Quanto maior é o comportamento, mais inimaginável se torna. Infelizmente, o abuso é muito mais comum do que poderá pensar. O abuso é transversal a todas as classes sociais, sendo que este abuso
	é muitas vezes à mão [ahhh] às mãos perdão] daqueles que deveriam proteger as crianças, os pais ou até os prestadores de cuidados. Então, o que é realmente o abuso de crianças? Este acontece de diferentes formas, mas o resultado é quase sempre o mesmo: sérios danos emocionais ou físicos. Os abusos físicos ou sexuais poderão ser os casos piores, já que infelizmente e geralmente deixam danos físicos para trás. Contudo, o abuso emocional e a negligência são casos muito sérios de abuso, são geralmente mais subtis e, por isso, também mais difíceis de verificar. Como podem então estes abusos acontecerem? Há quatro principais factores que podem levar, de facto, a estes abusos. Primeiro, há o ciclo do abuso da criança. Infelizmente [ehhehh], [...]
	sem um bom tratamento, este ciclo geralmente continua. Todos os tipos de abuso ou de negligência deixam cicatrizes duradouras, podendo estas ser físicas, mas as emocionais têm um efeito muito mais prolongado na vida, criando dificuldades à criança em ter relações saudáveis. Um dos piores casos é a tendência para que se repita. Um em cada três abusos ou crianças negligenciadas
	crescerão e serão pais com dificuldades. Quanto mais cedo tenham ajuda, mais probabilidades têm de conseguir fugir deste ciclo e não o perpetuar. Há também o stress e a falta de apoio. Ser pai pode ser um trabalho muito difícil e cansativo. Os pais que têm crianças sem apoio da família ou da comunidade podem ter um enorme stress sobre os ombros. Os pais jovens geralmente também têm dificuldades com a maturidade e com a paciência necessária para ser pais [para serem pais, perdão]. Cuidar duma criança com deficiências é também um grande desafio. Prestadores de cuidados com dificuldades financeiras ou com stress [reeehh] relativamente a relações também têm dificuldades. O álcool e o abuso de substâncias
	também levam a dificuldades de julgamento que podem interferir com [ehhh] com [uhah] podem interferir [perdão] com a capacidade de ser pai, levando a situações de abuso. O álcool e este abuso de substâncias levam, por isso, quase sempre a abusos. Há também a violência doméstica. Assistir a violência doméstica, assim como o caos e a instabilidade que resulta desta situação, é também um abuso para a criança, sendo que frequentemente este abuso resulta também num abuso para a criança e não só [ehhhh] entre os pais. Muitos pais e prestadores de cuidados contudo existem que os seus actos são apenas [forças de] formas de disciplina,
	mas há uma grande diferença entre dar um pequeno safanão numa criança ou torcer um braço até partir. Portanto, o nível de força empregado por um pai frustrado pode facilmente [ehh] fugir ao controlo. O abuso físico pode incluir bater na criança, com a mão, com o pulso, um objecto, queimar a criança, abanar, empurrar ou atirar uma criança, beliscar, trincar uma criança, puxar o cabelo. Outra forma que envolve os bebés é também o síndrome de [ehhh] ao abanar os bebés, abanar um bebé com muita força para que ele pare de chorar, pode levar a danos cerebrais, criando grandes dificuldades neurológicas ou até mesmo levar à morte.
	O abuso emocional pode parecer invisível, no entanto como este envolve comportamento que
	dificulta o desenvolvimento da criança, os efeitos podem ser muito prejudiciais e deixar danos [ehhhh] emocionais muito grandes e cíclicos. O abuso emocional tem várias formas, quer seja [aahh] em palavras ou em acções. Há vários exemplos [ehh] através [dahhh mh] das palavras
	como fazer más comparações, como chamar nomes às crianças, como dizer à

	criança que ele ou ela não presta, que é mau ou que foi porventura um erro. A forma também como as crianças são ditas , podem aterrorizar a criança,
	como gritando ou ameaçando. Exemplos de acções podem incluir ignorar, [ehh] tratar com silêncio e outra componente de abuso é expor a criança a situações impróprias, especialmente aquelas situações que levam a sentimentos de dificuldade, como a violência doméstica, em que a criança se sente, impossibilitada de actuar.
	Depois há a violência sexual . [...] Este pode levar a um abuso emocional muito forte [...] [ehhh] , apesar de sexual , e este acontece [ehhh] através quer seja do toque ou da [ahh] penetração , podendo ser emocionalmente abusivo, em situações em que a criança é obrigada a despir-se ou expor a criança [ahhhhaá] a um acto sexual entre adultos. O abuso sexual [ehhh] é uma componente muito forte [...] e acredita-se que esta acção é fortemente traumatizante . Enquanto que a ideia de predadores sexuais é assustadora, ainda mais assustador que o adulto que abusa a criança ou um adolescente é geralmente alguém que a criança conhece e que supostamente deveria confiar, como um familiar, um prestador de cuidados , um membro da família, ou um amigo, um vizinho talvez, um professor, um treinador ou até um membro da paróquia.
	As crianças têm medo que ninguém acredite nas mesmas ou que o abusador poderá ficar zangado. E a criança poderá pensar que o abuso é da sua responsabilidade e tornar-se envergonhada pela situação, tendo um efeito prolongado . Depois há também a negligência de crianças, que é talvez o pior dos casos . A negligência é um padrão da [falaf] falta de capacidade para cuidar de uma criança, danificando o bem-estar da criança. A negligência nem sempre é deliberada. Por vezes, um prestador de cuidados torna-se incapaz fisicamente ou emocionalmente de tomar conta de uma criança, como [ehhh] num caso de depressão ou ansiedade. Noutros casos o álcool ou o abuso de substâncias pode dificultar verdadeiramente a capacidade da criança se sentir segura,
	sendo que uma criança neste caso pode não ver as suas necessidades serem [ehhhhhh] perdão] serem recompensadas. [...] Quando a criança começa a falar sobre o abuso [é realm] é geralmente um assunto muito difícil, em que não poderá saber o que dizer. Mas o que melhor pode fazer é um apoio calmo e incondicional, deixar que as suas acções falem por si e que , mesmo tendo dificuldades em encontrar as palavras certas, lembre-se que é um tremendo acto de coragem para que a criança assuma a situação e a conte. Poderá [ehhh] até ter si dita [exx ehth] expressamente para que não conte. Por isso, a criança procura por si, para que tenha apoio, portanto, não a desiluda num caso destes. Além disso, evite a negação e mantenha a calma. Uma reacção calma a uma notícia destas, por muito que possa ser chocante, um dos casos habituais a reacção é a negação.
	No entanto, mostrá-lo a uma criança ou mostrar choque, discutir relativamente àquilo que aconteceu, poderá fazer com que criança tenha medo de continuar a contar o que aconteceu e se feche. Portanto, o mais chocante que seja , mantenha-se calma e apoie a criança. Não a interrogue. Em vez disso, [deixe que él] deixe que ela explique, através das suas palavras, o que aconteceu. Isto poderá confundir a criança e será mais difícil, para que ela conte a sua história, se fizer várias questões. Assegure a criança de que não fez nada de errado, pois é, de facto, necessária muita coragem, para que a criança assuma a situação e garanta-lhe sempre, por isso, que está com muito atenção àquilo que se é dito e que não é, de facto, culpa da criança. Relativamente a reportar um abuso de crianças,
	parece oficial, de que muitas pessoas não querem envolver-se [ehhhh] na vida das outras pessoas. No entanto, ao reportá-lo, poderá fazer uma grande diferença na vida da criança e da família da mesma, especialmente se impedir o abuso numa fase inicial. O tratamento inicial poderá evitar danos a longo prazo. Sendo que se o abuso parar e se a criança tiver tratamento, esta poderá voltar a ter [ehh] a sua confiança e os pais e os prestadores de cuidados também devem ter apoio, assim como [ehh] se necessário para [uhhh] mostador ter também apoio.

Anexo 11: Questionário a ser preenchido pelos discentes de interpretação remota, após o exercício.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS
INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA
Situação – interpretação remota

Após ter feito o exercício de interpretação, queira, por favor, preencher o seguinte questionário:

1 – Relativamente ao discurso:

a) O discurso foi...

muito extenso ☐ bastante extenso ☐ extenso ☐ pouco extenso ☐

b) A oradora tinha uma dicção...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

c) A velocidade do discurso era ...

lenta ☐ normal ☐ rápida ☐ muito rápida ☐

d) O léxico / a terminologia era...

muito difícil ☐ bastante difícil ☐ fácil ☐ muito fácil ☐

2 – Relativamente a questões de ordem técnica:

a) A qualidade do som e da imagem de vídeo era...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Notou alguma interferência na transmissão da imagem?

sim ☐ não ☐

c) Notou alguma interferência na transmissão do som?

sim ☐ não ☐

d) Se respondeu «sim», em algumas das questões 2b – 2c, diga, por favor, se tal(is) incómodo(s) influenciou(aram) a sua prestação.

...



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS

INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA

Situação – interpretação remota (cont.)

3 – Relativamente ao seu trabalho de interpretação:

a) O que achou da sua prestação?

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Sentiu fadiga, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

c) Sentiu stress, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

d) Sentiu outro tipo de sensação estranha, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

e) Se respondeu «sim», em algumas das questões 3b – 3d, aponte algumas razões que pudessem ter causado esse(s) incómodo(s).

...

f) Tendo em conta elementos para-linguísticos e extra-linguísticos, pensa que a imagem da oradora auxiliou-a(o) no seu trabalho de interpretação?

sim ☐ não ☐

g) Aponte algumas razões para a sua resposta.

...

h) Pensa que seria mais fácil / mais difícil, se tivesse que interpretar o mesmo discurso, em condições de interpretação *in situ*?

mais fácil ☐ mais difícil ☐

i) Aponte algumas razões para a sua resposta.

...

Gratos pela colaboração!

Anexo 12: Transcrição do discurso “Presentation of a flight between Hamburg and Frankfurt with a Boeing 747” ao vivo (interpretação *in situ* – com a respectiva apresentação em *powerpoint*), indicando o conteúdo proferido, em cada minuto. Duração total do discurso: 23 minutos e 58 segundos.

Minuto	Conteúdo
1'	Good evening, ladies and gentlemen. Most of you probably have already travelled by plane, but most of you probably have never taken a seat inside a cockpit. You know that since September eleventh there are much more severe restrictions regarding the access of people to aircraft cockpits before, during and after the flights. But since I am the captain of today's Lufthansa flight four-five-six between Hamburg and Frankfurt (in Germany), I will make an exception and invite you as my special
2'	guest to take a seat where I usually sit: on the captain's seat. But do not worry – you don't have to do anything... I will take over the command on the copilot's seat. Our aircraft is a Boeing seven-forty-seven, which is actually this one. Now, while the other passengers get on board, store their hand luggage in the upper compartments and take their seats inside the cabin, let's get inside the cockpit and start the preparation for this flight. The first thing to do is to put on the “fasten seat belts” and the “no smoking” signs. And now
3'	it starts to get interesting, at least I hope so... Please, it is very important that turn off your cellular phone or any electronic device you might be carrying with you... because, as you know, they might interfere with our instruments and navigational systems. So, for our flight preparation we will need the F-M-C. It is this device. F-M-C (or F-M-G-C) stands for Flight Management Guidance Computer. It is one of [the the] the board computers this aircraft has; it is the brain of the aircraft, so to speak. Now let's introduce [ehh] the necessary
4'	information we will need for this flight. We start telling our Boeing seven-forty-seven where exactly we are located. So, [on] on this page I will press [ehhh] the position [the] the position button. So, after having introduced the code of the airport, that is Echo-Delta-Delta-Hotel – ah!, notice that in military or in aviation terms we do not use the normal designation of numbers or alphabet letters, but [ehh] the NATO phonetic alphabet. So, our airport is not E-D-D-H, and our gate is not
5'	thirty-one but gate three-one. Now, after having introduced this information, the G-P-S sensors of [ehh] of our aircraft tell the F-M-C the exact coordinates of our exact location, which we can read on the display here. So, next we will start programming our route and we will press the corresponding button. Now, on this page we will introduce on the one hand our origin, that is the airport and the departure runway, and on the other hand
6'	our destination and the flight number, okay? So, [ehh] our flight is Lufthansa four-five-six, and [ehh] this evening we will depart from Hamburg on runway zero-five. How do I know? Well, I tune on the radio the frequency of the Airport Information Service and I receive information like weather conditions, and also which is or are the active departure and landing runways. Our destination is, as you know, Frankfurt airport, and the corresponding code is Echo-Delta-Delta-Foxtrot. okay...
7'	So, after having introduced this information we press the button for the departures and approaches index page. On the center column, this one... on the center column you can see the airport codes, on the left column [eh] the departures and on the right side, so on the right side you can see [on the right side eh] you can see [ehh] actually the approaches which are not going to interest us now. So, since we depart from Hamburg airport we press the left button of the FMC [ehhm], and we get to a page which shows
8'	us the SIDs for runway zero-five, okay? So, we select the AMLUH-six-C-SID, okay? The AMLUH-six-C-SID, which is here on this page. Now, you might ask yourself: What is a SID? So, SID means Standard Instrument Departure. In other words: it is the departure route which aircrafts must fly, in order to take you out of a certain airport. So, you fly on this departure route to take you to a waypoint at which your flight route actually begins. You can compare it to
9'	the following situation: imagine, you live in the city of Oporto, and you live there, for example, at [ehh] Rua d'Argentina, okay?, and you would like to drive to the Estádio

	do Dragão. So, your origin actually would be Rua d'Argentina; [ehh] your gate would correspond to your house number; and your destination is Estádio do Dragão; your route, I think, would probably be the Via de Cintura Interna and therefore you would choose the motorway entrance Bessa Leite. At least, I think so... So, this means that in this situation
10'	your SID would be the way between Rua d'Argentina and the motorway entrance Bessa Leite. Now, let's get back to Hamburg airport. So, [ehhh] we have selected the AMLUH-six-C-SID which will take us out of Hamburg airport directly to the AMLUH waypoint. So, that is where our route to Frankfurt starts. I would like you to keep also in mind the HOS-waypoint, okay?, and the fact that we must
11'	not, I repeat, we must not under any circumstances fly above two hundred and fifty knots below ten thousand feet. Keep this in mind, because we will come later to this information. Now we have to introduce some additional information in our F-M-C. We have to tell the computer how much fuel we are going to carry with us – it is approximately thirty-one tons of fuel – we will tell also our cruising altitude, which will be [twenty-twenty-six-five hundred eh] twenty-six thousand five hundred. This information is also introduced, here,
12'	on the autopilot computer. It is this panel here, and there we introduce twenty-six thousand five hundred feet. okay, So, again to the F-M-C – on the takeoff reference page we have to introduce now the position of our flaps, okay? We introduce position ten and when doing so, there appear on the right side automatically three different numbers, okay?, on the right side, together with V-one, V-R and V-two – it is on the right side, okay? So, these are our V-speeds for our
13'	takeoff procedure. Well, what are these V-speeds? So, V-one is the maximum speed during takeoff at which a pilot can safely stop the aircraft without leaving the runway. This is also the minimum speed that allows the pilot to safely continue to V-two even if a critical engine failure occurs, that is between V-one and V-two. What is V-R? V-R is actually the rotation speed. This means, it is the speed at which the airplane's nose wheel leaves the ground.
14'	And V-two is the speed at which it is safe to take off, that is, to lift off the ground. Now, let's have a look at this display here. Do you notice the blue dotted line? That is our flight route [ehh eh] from runway zero-five at Hamburg airport onwards. Now, the blue dotted line means that the programmed route is not continuous. We need to introduce some [ehmm] additional information. And, on the F-M-C these green little boxes,[ehmm, they, they] they tell us
15'	that we need to introduce additional information. [eh], so, when doing so, [ehhm, this] this discontinuity on our route will [ehm] will be eliminated. So, what are we going to do? I will link the AMLUH-waypoint with the next available valid waypoint, okay? There it is... And then I will press the button which says activate. So, when doing so, Do you notice the difference now on the display here? So, the blue dotted line has turned pink now, and this means that our complete flight route is now
16'	continuous. Do you notice anything special here on this display? It represents actually [ehmm the, the, the] the departure route I from Hamburg airport, the SID, so to speak, I showed you some minutes ago. So, [while the, the] while the stewardesses are checking if the passengers have their seat belts on, their luggage is stored in the upper compartments, and all the security instructions are being followed so that we can take off, let's have a look again at the panel of the autopilot computer. There are four main steps to be followed:
17'	I hope you remember that we must not fly under any circumstances above two hundred and fifty knots below ten thousand feet. So I introduce here this information, okay? I introduce here the speed of two hundred and fifty knots. The next thing, the next step is: I will turn on the L-NAV button. L-NAV stands for lateral navigation. Its function is to control that the aircraft does not get off [the, the] the flight route. Below there is another button which is actually the V-NAV button. V-NAV stands for vertical navigation,
18'	that is, its function controls the climb speed. It also controls the cruising speed and the descent speed. I will not press this button at this moment. Our Boeing seven-forty-seven is smart enough and knows that it must not fly above two hundred and fifty knots below ten thousand feet, but if I press this button below ten thousand feet, the climb rate and the climb angle would be too high, and our passengers in the back

	would start to complain. So, I choose manually a vertical speed of two thousand feet per minute. This allows the aircraft to [ehm] to climb with an angle
19'	of ten to fifteen degrees. And, well, having done so, I will introduce the direction of our departure runway with this knob here, okay? You know that three hundred and sixty degrees correspond to north; one hundred and eighty degrees to south; two hundred and seventy degrees to west and ninety degrees to east. So, since we depart on runway zero-five, [ehhm] our direction is northwest. Now, and actually the direction of runway zero-five at Hamburg airport has a fifty-nine degrees direction.
20'	Now [our] our flight preparation is terminated and we are ready to get pushed back, away from gate three-one, to start our engines and to get to runway zero-five to lift off the ground, okay? So, let's do so... So, this is Hamburg airport, at gate three-one. We have started our engines, and are rolling now to runway zero-five.
21'	I hope that with all the sound you can still hear me... Right in front of us is [ahhh] an Iberia airplane which is flying to Madrid Barajas. While we are rolling we set our flaps to position ten.
22'	On the right side you can see the departure runway, and on the left side some of the hangars at Hamburg airport. Let's have a look from the outside... Now, close to the runway we tune on our radio the frequency of Hamburg control tower, and we inform them that we are ready to take off at runway zero-five.
23'	So, we get cleared for takeoff, that is, we get permission for takeoff. And while we are rolling on the runway to lift off, we hear several announcements. These are eighty knots and the V-speeds. I hope you remember them... So, after lifting off, we retract the landing gear.
24'	And now, it's a little bit loud, but aircrafts are loud... There is nothing we can do about it. Now we will start to make the right turn to fly to the AMLUH waypoint. Here again, a look from the outside. Here, we have reached our cruising altitude and we are flying over the city of Hannover. [23'58"]

Anexo 13: Transcrições das interpretações (modalidade *in situ*).13.1. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito A)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, a maioria de vós já terá andado de avião, mas a maioria muito provavelmente nunca se sentaram dentro do cockpit. Sabem que desde o onze de Setembro, as restrições relativamente ao acesso das pessoas ao cockpit são muito mais restritas tanto antes, como durantes ou depois dos vãos. Mas uma vez que eu sou eu [o capitão] o comandante do voo Lufthansa de hoje quatro-cinco-seis entre Hamburgo e Frankfurt na Alemanha, vou abrir uma excepção ao caso e convidar-vos
2'	[ahhh] para serem os meus convidados especiais para se sentarem onde normalmente eu me sento: no lugar do comandante. Não se preocupem, no entanto, não têm de fazer absolutamente nada... serei eu a pilotar no lugar do copiloto. A nossa aeronave é um Boeing sete-quatro-sete, que na realidade é este. Enquanto os outros [passa] passageiros embarcam e arrumam as bagagens de mão nos compartimentos superiores e se sentam na cabine , [ehh] vamos então entrar no cockpit e iniciar a preparação para este voo. O primeiro a fazer é [apertar os cintos de segurança] e ehh] os sinais de apertar os cintos de segurança
3'	e de proibido fumar. E agora isto começa a tornar-se interessante, ou pelo menos assim o espero. E já agora, é muito importante que desliguem os vossos telemóveis ou todos e quaisquer aparelhos eletrónicos que tenham convosco, uma vez que, como sabem, podem interferir com os nossos instrumentos de voo. Assim, para esta nossa preparação de voo vamos precisar do F-M-C, que é este dispositivo aqui. F-M-C (ou F-M-G-C) significa "Flight Management Guidance Computer". [é um] é um dos computadores de bordo que este avião tem, portanto [é o] no fundo é o cérebro do avião, por assim dizer.
4'	Vamos então agora apresentar a informação necessária que precisaremos para este voo. [Vamos car] Vamos começar por dizer ao nosso Boeing sete-quatro-sete exactamente onde estamos localizados. Assim, nesta página, vou introduzir a posição [o botão de posição] . Então, depois de ter introduzido o código do aeroporto, que é Eco-Delta-Delta-Hotel – reparem que [no] em termos aéreos ou navegacionais , não usamos a designação normal [da ...] normal de alfabeto alfanumérico, portanto usamos o alfabeto fonético militar. [...]
5'	[A nossa ehh] a nossa porta de embarque não é a trinta e um, mas sim a três-um. Então, depois de ter introduzido esta informação, nos sensores G-P-S [do] da nossa aeronave, vamos dizer ao F-M-C as coordenadas exactas da nossa localização exacta, que poderemos ler aqui neste ecrã. Começamos, então, de seguida, a programar a nossa rota e vamos carregar no botão correspondente, que é este . Nesta consola vamos então introduzir, de um lado a nossa origem, ou seja, o aeroporto e a pista de partida, e por outro lado,
6'	o nosso destino e o nosso número de voo. O nosso voo é Lufthansa quatro-cinco-seis e esta noite vamos partir de Hamburgo na [ah] pista um-zero-cinco . Como é que eu sei isto? Sintonizo o rádio a frequência [da] do serviço de informação do aeroporto e recebo [informações] informações como condições meteorológicas, e também qual é ou quais são as nossas [eh] pistas activas de partida e de aterragem [e de chegada] . O nosso destino é, como sabem, o aeroporto de Frankfurt, e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot.
7'	Muito bem. Então, uma vez que já introduzi esta informação, vou então carregar no botão das partidas e aproximações na consola seguinte [na página seguinte] . Na coluna central, esta aqui, podemos então ver os códigos do aeroporto, na coluna da esquerda as partidas e na coluna da direita as chegadas. Podemos então ver as chegadas que neste momento não nos interessam. Então, uma vez que partimos do Aeroporto de Hamburgo, carregamos no botão [ehh] esquê] do lado esquerdo do F-M-C, e
8'	vamos então para uma página, que nos apresenta [os] o local da pista [eh] zero-cinco. Seleccionamos então [o, o] o local] o ponto AMLUH-seis-cinco . Podem

	perguntar-se o que é um SID? [Um SID] SID significa “Standard Instrument Departure”, ou seja, instrumento standard de partida. É [ehh] a rota de partida que o avião tem de tomar, de forma a poder sair de certo e determinado aeroporto. Portanto, nesta rota de partida [é a que levamos] que nos leva do nosso ponto de partida até ao local onde [as] a rota
9'	começa realmente. Podem, por exemplo, comparar estas situações seguintes: imaginem que vivem na cidade do Porto e moram, por exemplo, na Rua d'Argentina e querem ir para o Estádio do Dragão. Então, o que vão fazer? [a su] a vossa origem é sem dúvida, a Rua d'Argentina; a porta corresponde ao número de casa e o destino é o Estádio do Dragão. A rota será então muito provavelmente a Via de Cintura Interna. Assim, iriam optar pela entrada da auto-estrada em Bessa Leite, ou pelo menos seria é o que eu penso, é o que eu acho. Isto significa que nesta
10'	situação o SID seria entre a Rua d'Argentina e a entrada da auto-estrada de Bessa Leite. Vamos, então, voltar agora ao aeroporto de Hamburgo. Seleccionámos aqui o ponto AMLUH-[seis-ci]-seis-C no SID, que vai nos levar [para o aeroporto de Hamburgo directa] do aeroporto de Hamburgo directamente até ao ponto AMLUH, [ehhh] onde a nossa rota [para Ham] de Hamburgo começa. Gostaria que se lembrassem ainda [que eh] do ponto intermédio [...]
11'	e do facto de que não devemos, repito, não devemos sob circunstância alguma voar acima dos duzentos e cinquenta nós, estando abaixo dos dez mil pés. Lembrem-se disto, porque vamos [ehh] voltar a esta informação mais tarde. Vamos agora introduzir alguma informação adicional no nosso F-M-C. Então, temos de dizer ao computador, quanto combustível vamos levar connosco – são aproximadamente trinta e uma toneladas de combustível. Vamos inserir também a nossa altitude de cruzeiro, que será de [vinte] vinte e seis mil e quinhentos pés. Esta informação é também introduzida
12'	aqui no computador do piloto automático, que é este painel aqui, e aí introduzimos vinte e seis mil e quinhentos pés. Muito bem, então vamos voltar ao F-M-C. Na página de referência de descolagem vamos inserir então a posição dos nossos flaps. Vamos introduzir a posição dez, e ao fazê-lo, aparecem então do lado direito automaticamente três números diferentes, juntamente com V-um, V-R e V-dois, do lado direito. Estas são as nossas velocidades V
13'	para a nossa descolagem. Então, o que são estas velocidades V? V-um é a velocidade máxima durante a descolagem, na qual o piloto pode parar com segurança a aeronave, sem sair da pista. É também a velocidade mínima que permite que o piloto continue, progrida com segurança para V-dois, mesmo que haja uma falha crítica do motor, ou seja entre V-um e V-dois. O que é V-R? A V-R é a velocidade de rotação, ou seja, é a velocidade, [à] na qual [a rrrahhh]
14'	a roda do nariz [do] da aeronave levanta do solo. V-dois é a velocidade, à qual é seguro descolar, sair do solo. Vamos, então agora olhar para [ahh este] este monitor aqui. Repararam aqui nesta linha pontuada azul?, que é a nossa rota final [naaahh] na rota zero-um para Hamburgo. [a] a linha azul significa que [a] o ponto hoje não funciona AMLUH. Temos então de inserir [as nossas] os nossos dados no F-M-C, e temos aqui estas caixinhas verdes
15'	que nos dizem que temos de inserir esta informação adicional. [sopro] Portanto, quando fizermos isto então, esta descontinuidade na nossa rota será eliminada. Então o que vou fazer agora? Vou ligar o ponto AMLUH com o próximo [ponto de saída válido] ponto na rota válido. Vou depois então carregar no botão que diz [que significa] activar. [ruído] ao fazer isto vão agora notar [uma diferença] uma diferença aqui neste ecrã. Portanto, a linha pontuada azul transformou-se em roxa. Isto significa
16'	que [a] a nossa rota de voo [conti] é agora contínua. Vêem aqui alguma coisa de especial neste monitor? Isto representa na realidade a rota de partida do aeroporto de Hamburgo, ou seja, o SID, por assim dizer, mostrei-vos alguns minutos atrás. Enquanto as hospedeiras de bordo estão a verificar se os passageiros têm os cintos de segurança apertados e que a bagagem de mão está bem acomodada nos compartimentos superiores e enquanto as instruções de segurança tão a ser seguidas, para que possamos realmente levantar voo, vamos então olhar aqui [para o computador] para o painel do [ehh autopilot]
17'	piloto automático. Existem alguns passos que têm de ser seguidos, para [ehhh] [...]

	por isso que se lembrem que nós não devemos sob qualquer circunstância voar [abaixo dos duzentos e cinquenta nós] acima dos duzentos e cinquenta nós, quando estamos abaixo dos dez mil pés. Portanto, eu vou inserir aqui essa informação, ao introduzir ali a velocidade de duzentos e cinquenta nós. O passo seguinte é ligar aqui o botão de L-NAV. L-NAV significa navegação lateral e a sua função é [controlar] [suspiro] controlar a aeronave para que não se desvie da sua rota de voo. Por baixo, existe outro botão, que é o botão V-NAV. V-NAV significa navegação vertical,
18'	ou seja, a sua função controla a velocidade da subida, a taxa de subida. Também controla a velocidade de cruzeiro e a velocidade de descida. Não vou carregar neste botão nesta altura, uma vez que o nosso Boeing sete-quatro-sete sabe que não deverá voar a mais de duzentos e cinquenta nós abaixo dos dez mil pés, mas se eu carregar neste botão abaixo dos dez mil pés, a taxa de subida [e a] e o ângulo de subida seria demasiado alto, e os passageiros mais atrás [ehhh] começariam a queixar-se. Por isso, escolho manualmente uma velocidade vertical de dois mil pés por minuto. Isto permite à aeronave
19'	subir com um ângulo de dez a quinze graus. E, portanto, uma vez que já fiz isso, vou então introduzir a direcção da nossa pista de partida. Vocês sabiam que trezentos e cinquenta graus corresponde a norte, cento e oitenta graus corresponde a sul, duzentos e setenta graus correspondem a oeste e noventa graus a este. Portanto, uma vez que partimos na pista zero-cinco, a nossa direcção é noroeste. Aliás, a direcção da pista zero-cinco no aeroporto de Hamburgo tem uma direcção de [sss]
20'	cinquenta e nove graus. E uma vez que agora a nossa preparação de voo já terminou, estamos prontos para sermos rebocados para longe da porta cinco e para nos aproximarmos da pista zero-cinco, para podermos levantar voo. Vamos então fazê-lo [suspiro]. Este é então o aeroporto de Hamburgo, [na pi] na porta três-um. [já iniciá] já temos os nossos motores a funcionar e vamos agora em direcção à pista zero-cinco.
21'	Espero que [com] apesar do barulho vocês ainda me consigam ouvir. Mesmo à nossa [fre] frente, eu penso que vocês conseguem ver [ehhh], está um avião da Ibéria que vai partir para Madrid Barajas. Agora e enquanto estamos a andar, vamos colocar os flaps na posição dez.
22'	Do lado direito podem ver a pista de partida e do lado esquerdo os hangares do aeroporto de Hamburgo [sopro]. Vamos então ver de fora. E agora aqui junto à pista vamos sintonizar o rádio, para que possamos ouvir a torre de controle de Hamburgo e vamos informá-los que estamos prontos para partir, [para descolar] na pista zero-cinco.
23'	Temos então agora autorização para descolar. Enquanto estamos na pista para descolar, vamos ouvir [eehh] várias indicações. Temos a noventa nós e as velocidades V. [sopro] uma vez que já levantámos, vamos recolher o trem de aterragem.
24'	Está a fazer um bocadinho de barulho, mas é a realidade [da] dos aviões, eles fazem barulho. Não há nada que possamos fazer em relação a isso. Vamos então agora começar a fazer a volta à direita, para ir em direcção ao ponto AMLUH na rota. Vemos aqui de novo um ponto de vista externo. Atingimos agora a nossa altitude de cruzeiro e estamos a voar sobre a cidade de Hanover. [23'59"]

13.2. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito B)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, a maioria de vocês com certeza já viajou por avião, mas a maioria nunca se sentou num cockpit. [Sabe que desde] sabem que desde o onze de Setembro, há umas restrições [muito mais] muito mais graves, em relação às pessoas irem para o cockpit [ou] durante e depois do voo. Mas uma vez que eu sou o capitão deste voo da Lufthansa quatrocentos e cinquenta e seis entre Hamburgo e Frankfurt na Alemanha, vou abrir uma excepção e convidá-los
2'	como meus convidados especiais a sentarem-se onde normalmente eu me sento: no lugar do capitão. Mas não se preocupem, não têm de fazer nada. Eu assumirei o controlo no lugar do copiloto. O nosso avião é um Boeing sete-quatro-sete, que é na verdade este. Bem, agora enquanto os outros passageiros entram para dentro do

	avião e guardam as suas respectivas bagagens nas cabines , vamos então ao cockpit e começar os preparativos para este voo. Bem, a primeira coisa a fazer é apertar o cinto de segurança e ligar o sinal de não-fumador.
3'	Agora começa a ficar interessante, pelo menos eu espero que sim. Ah!, por favor, é muito importante que desliguem os telemóveis ou qualquer aparelhos eletrónicos que tenham convosco porque, como sabem, podem interferir com os nossos aparelhos de navegação e sistemas de navegação. Bem, para a preparação do nosso voo vamos precisar do F-M-C, é este aparelho aqui. O F-M-C (ou F-M-G-C) significa "Flight Management Computer". É um dos computadores de bordo que este avião tem, ou seja, é o cérebro do avião, por assim dizer. Agora
4'	vou-vos apresentar a informação que precisamos para este voo. Começamos por dizer ao nosso Boeing sete-quadrocentos onde estamos localizados. Por isso, aqui nesta página, vou pressionar [a posição o botão da po] o botão da posição . Uma vez [inserida] inserido o código do aeroporto, que é Eco-Delta[...] – [ehhh] reparem que em termos militares [...], não usamos as designações normais ou os números normais ou as letras do alfabeto, mas o alfabeto fonético da NATO [OTAN em português] . Então não é D-D-H
5'	nem trinta e um, mas três-um . Uma vez que já apresentei esta informação, [uuhhj] o sensor do G-P-S [da nossa nav] do nosso avião disse ao F-M-C as coordenadas exactas da nossa localização exacta, que podemos ler aqui neste mostrador. A seguir, vamos começar a programar a nossa rota e vamos carregar no botão correspondente, que é este aqui. Bem, nesta página [vamos i] vamos introduzir , a nossa origem, ou seja, o aeroporto e a pista de partida, e o outro lado, o nosso destino
6'	e o número do nosso voo, okay? Bem, [o nosso vau] o nosso voo é Lufthansa cinco-quatro -seis e hoje à noite vamos partir [de Haa] Hamburgo na pista zero- [ci]cinco . Como é que sei? Bem, ligo o rádio na frequência do Aeroporto que dá as informações e recebo a informação como as condições do tempo, [iihhh] e quais é que são as nossas pistas de partida e para aterrar. O nosso destino é o Aeroporto de Frankfurt, e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot.
7'	Depois de termos inserido esta informação, pressionamos o botão para a partida [...]. Na coluna do centro, esta aqui, podemos ver os códigos do aeroporto, na coluna esquerda as partidas e do lado direito, do lado direito então podem ver, na verdade, as aproximações que, na verdade não vão ser assim muito importantes, pelo menos até agora. Uma vez que partimos do Aeroporto de Hamburgo, carregamos no botão esquerdo do F-M-C,
8'	e chegamos a uma página, que nos mostram a pista zero-cinco-cinco . Então, seleccionamos o AMLUH- [ssss] seis-C, o SID, que é aqui, aparece aqui . [Pode] podem perguntar a vocês próprios o que é um SID? Bem, o SID significa "Standard Instrument Departure", que quer dizer, é a rota de partida, pela qual os aviões devem voar, para os levarem até um certo aeroporto . Por isso, vamos nesta rota de partida para o levar até um ponto na rota donde o voo começa na verdade.
9'	Podemos comparar a seguinte situação: imaginem que moram na cidade do Porto e que vivem na Rua d'Argentina e querem conduzir até ao Estádio do Dragão. A origem seria, então, a Rua d'Argentina; a porta seria o número da casa e o destino é o Estádio do Dragão. A rota, eu penso, seria provavelmente Via de Cintura Interna, e assim, escolheriam a entrada [daaaahh] de Bessa Leite. Isto significa que
10'	nesta situação o SID seria o caminho entre a Rua d'Argentina e a entrada para a auto-estrada Bessa Leite. Voltamos, então, [ao aeropor] ao aeroporto [de] de Hamburgo. Bem, seleccionámos o SID AMLUH , que nos vai levar para fora do aeroporto de Hamburgo directamente para o ponto AMLUH. Isso é onde começa a nossa rota para Frankfurt. Gostaria que mantessem em mente que o ponto HOS
11'	e o facto de que não devemos, e repito, não devemos sob nenhuma circunstância voar acima dos duzentos e cinquenta nós, abaixo [de] de dez mil pés . Recordem esta informação, porque voltaremos a falar nela mais tarde. Agora temos de acrescentar alguma informação adicional no nosso F-M-C. Temos de dizer ao computador, quanto combustível vamos levar connosco (é aproximadamente trinta e uma toneladas [de] de combustível). Temos de dizer também a nossa altitude de cruzeiro, que será vinte e seis mil e quinhentos pés . Esta informação
12'	também aparece aqui no computador do auto-piloto, que é este painel aqui, que é

	onde introduzimos vinte e seis mil e quinhentos pés. Mais uma vez, de volta ao F-M-C. Na página de referência [...] temos de inserir a posição das nossas flaps. Inserimos a posição dez, e ao fazer isto, aparece automaticamente do lado direito três números diferentes, do lado direito, juntamente com V-um, V-R e V-dois. Isto aparece do lado direito, certo? Então, estas são as nossas [velocidades de velocidades]
13'	V para o nosso procedimento de descolagem. Bem, então, o que é que são estas velocidade V? O V-um é a velocidade máxima durante a descolagem, na qual o piloto pode parar de maneira segura [o é o a] o avião, sem deixar a pista. Isto também é a velocidade mínima que permite ao piloto continuar de maneira segura para V-dois, mesmo [que que que] que aconteçam uma falha de um dos motores, isto quer dizer, entre o V-um e o V-dois. O V-R é a velocidade de rotação, isto é a velocidade, no qual [o a] a roda do avião
14'	da ponta do nariz deixa o chão. E V-dois é a velocidade, na qual é seguro sair do chão, de descolar. Bem, vejamos então este mostrador. Se repararem, a linha pontuada é a nossa rota da pista [zero-zero] zero-cinco do aeroporto de Hamburgo. A linha tracejada azul significa que a rota não é contínua. Precisamos de apresentar algumas informações adicionais, e no F-M-C estas pequenas caixinhas
15'	dizem-nos que precisamos de inserir [estas mes] estas mesmos dados adicionais. Ao fazer isto, a descontinuidade da nossa rota será eliminada. Então, o que é que vou fazer? Vou ligar o ponto de AMLUH ao próximo ponto válido. Aqui está ele e depois vou carregar o botão que tem activar. Ao fazer isto, conseguem ver agora a diferença aqui no mostrador? Então, a linha pontuada azul agora tornou-se cor-de-rosa. Isto quer dizer que a nossa rota
16'	de voo está agora contínua. Repararam em alguma coisa de especial neste mostrador? Representa na verdade a rota de partida [da] do aeroporto de Hamburgo, ou seja, o SID, por assim dizer, como mostrei há alguns minutos atrás. Então, enquanto as hospedeiras de bordo verificam se os passageiros têm os cintos apertados, e que as bagagens estão arumadas [nos nas] nos compartimentos superiores e que todas as instruções de segurança estão a ser seguidas, para podermos então levantar voo, vamos então ver o painel do [eehhh] e o painel de [bordo] do piloto automático.
17'	Há os seguintes passos que têm de ser seguidos. Espero que se lembrem que não devemos em nenhuma circunstância voar acima dos duzentos e cinquenta nós, abaixo dos dez mil pés. Por isso, inseri aqui esta informação, inseri ali a velocidade de duzentos e cinquenta nós. O próximo passo é ligar o botão L-NAV, que significa [lateral navigation], ou seja, navegação lateral e a sua função é [ficar-se que a nav] que o avião não se desvie da nossa rota de voo. Por baixo há ainda outro botão, que é na verdade o botão [de V] de V-NAV, que
18'	[ne na] navegação vertical, que controla a [velocidade de navegação [...]] e também a velocidade [de a de] que aterramos. Não vou carregar neste botão neste momento. O nosso Boeing sete-quatro-sete é suficientemente esperto e sabe que não deve voar acima dos duzentos e cinquenta nós abaixo dos dez mil pés, mas se eu carregasse neste botão abaixo dos dez mil pés, [...] os ângulos seriam demasiado altos, e os nossos passageiros começariam a queixar-se. Por isso, [ehh] escolho manualmente uma velocidade vertical de dois mil pés por minuto. Isto permite ao avião
19'	voar num ângulo de dez a quinze graus. E, ao ter feito isto, vou inserir a direcção da nossa pista de partida. Sabe a que trezentos e sessenta [grá] graus [pontón ón] ao norte, [...] correspondem ao sul, [e duzenss tip] a oeste e outro para leste. Uma vez que partimos na pista zero-cinco, a nossa direcção é [nordueste]. Na verdade, a direcção da pista zero-cinco do aeroporto de Hamburgo tem uma direcção de cinquenta e nove [...].
20'	Agora terminámos os nossos preparativos de voo e estamos prontos para nos afastarmos da porta [tre, tre] trinta e um, para ligarmos os nossos motores e [para vô] para irmos então para a pista zero-cinco, para nos levantarmos então do chão. Vamos então fazer isso. Este é então o aeroporto de Hamburgo, na porta três-um. Já ligámos os motores e estamos a dirigir-nos agora para a pista zero-cinco.
21'	Espero que mesmo apesar deste barulho que ainda me consigam ouvir. [ehh] mesmo à nossa frente, penso que conseguem ver, [há um a] está um avião da Ibéria

	que vai voar para Madrid Barajas. Agora enquanto estamos a dirigir , mudamos as nossas flaps para a posição dez.
22'	Do lado direito podem ver a pista de partida e do lado esquerdo os hangares do aeroporto de Hamburgo. Agora, vamos ver uma vista exterior. Agora, perto da pista [ehhh] sintonizamos o nosso rádio [...] [da torre] da torre de controle de Hamburgo e informamo-los de que estamos prontos para partir na pista zero-cinco.
23'	Por isso, preparamo-nos para a decolagem , assim que tivermos a preparação para decolar . E assim, começamos a andar na pista para decolar, ouviremos vários [anunsss] que são os nós da velocidade V . Depois de descolarmos, [retraí] recolhemos o trem de aterragem.
24'	E agora o barulho está um bocadinho mais alto, mas os aviões fazem muito barulho. Agora vamos começar a curvar para a direita, para voarmos até ao ponto AMLUH. Aqui mais uma vista [ex do lado] da parte de fora . Aqui já atingimos a nossa velocidade e tamos a voar por cima da cidade de Hanover. [23'59"]

13.3. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito C)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, a maioria de vós já viajou de avião, mas a maioria de vocês provavelmente nunca se sentaram no interior no cockpit. Sabem que desde Setembro de 2001, há restrições muito mais severas no que diz respeito ao acesso às pessoas ao cockpit durante, antes e após o voo. Mas desde que eu sou [o capitão] o comandante deste [ehneh] voo quatrocentos e cinquenta e seis da Lufthansa entre Hamburgo e Frankfurt na Alemanha, vou abrir
2'	uma excepção e convidar-vos como meu convidado especial para vos sentarem onde eu normalmente me sento: no lugar do comandante. Mas não se preocupem, não têm que fazer nada. Eu tomarei conta [do co] do comando no sítio do copiloto. [a nossa] o nosso avião é um sete-quarenta-e-sete, que é este que podem ver na imagem. Enquanto os outros passageiros entram a bordo e guardam as suas coisas nos compartamentos e se sentam nas cabines , vamos entrar no cockpit e começar [a pre] as preparações para este voo. O primeiro a fazer é pormos os cintos e ligar os sinais
3'	de não fumar . E aqui é que começa a ficar interessante, ou pelo menos assim o espero. Ah!, por favor, é muito importante que desliguem o vossos telemóveis ou qualquer outro aparelho eletrónico que tenham com vocês, porque, como sabem, eles podem interferir com os nossos instrumentos e com os nossos aparelhos de navegação . Para a preparação do voo precisaremos do [F-M-ci] , é este aparelho aqui. O [F-M-ci] (ou [F-M-G-ci]) quer dizer que é o computador que vai guiar-nos durante o voo. É apenas um dos computadores de bordo que esta aeronave tem. [é o ceréb] é o cérebro do avião, por assim dizer. Agora
4'	[vamos intro] vamos mostrar-vos [a nece] a informação necessária para este voo. Começamos por dizer ao nosso Boeing onde estamos localizados exactamente. Assim, nesta página, [vou pro] introduzirei a posição. [w] vou carregar no botão de posição. Assim, depois de ter introduzido o código deste aeroporto, que é o Eco-Delta-Delta-Hotel – tenham em atenção que em termos da aviação ou militares, nós não usamos a normal designação de números ou letras do alfabeto, mas sim [uuhhh] o alfabeto fonético militar da NATO. Assim, a nossa [não é dididi uã] [...]
5'	[...] a porta é o três-um . Depois de ter introduzido esta informação, os sensores do G-P-S da nossa aeronave dirão [F-M-ci] as coordenadas exactas da nossa localização exacta, que nós podemos ver neste ecrã aqui. Seguido, vamos começar por programar a nossa rota e carregar no botão correspondente, este aqui. Nesta página iremos introduzir, por um lado o nosso ponto de partida, ou seja, o aeroporto e a pista de partida , e por outro lado,
6'	o nosso destino e [o nosso] o número do nosso voo, okay?. Assim, o nosso voo é o da Lufthansa quatro-cinco-seis e esta noite partiremos de Hamburgo na pista zero-cinco. Como é que eu sei? Bem, eu sintonizo na rádio a frequência [de] do aeroporto de informação e recebo informações do tempo ou quais são as nossas pistas efectivas de partida e [de] de aterragem [e de ...] . O nosso destino é o aeroporto de

	Francfort, e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot.
7'	Muito bem. Assim, depois de ter introduzido esta informação, pressionamos o botão de partidas e a página de index [...]. Na coluna central, esta aqui, na coluna central podemos ver os códigos do aeroporto, na coluna esquerda as partidas e do lado direito, no lado direito podemos ver os que se vão a aproximar, que não vão interessar-nos por agora. Como vamos partir do aeroporto de Hamburgo, carregamos no botão esquerdo do [F-M-ci] F-M-C, [ihhh] e
8'	mostram-nos uma página, onde temos os lugares para a pista zero-cinco. Seleccionamos o ponto AMLUH [six-C six-six-C-seis], que aparece aqui. Podem perguntar-se o que é que é um SID? SID é um instrumento de partida standard, ou seja, é a rota de partida, através da qual os aviões têm que voar, [para vos tirar] para partir de um aeroporto. Por isso, vocês viajam nesta rota de partida para vos levar para um ponto na rota, um [waypoint], onde o vosso voo começa efectivamente.
9'	Podem compará-lo com a situação seguinte: imaginem que vivem na cidade do Porto e vivem lá, por exemplo, na Rua d'Argentina e querem conduzir até ao Estádio do Dragão. A vossa origem seria então a Rua d'Argentina; o vosso [gate] seria o número da vossa casa [e o seu] e o vosso destino seria o Estádio do Dragão. A vossa rota seria provavelmente a Via de Cintura Interna. E por isso, escolheriam a entrada da auto-estrada Bessa Leite, por exemplo, pelo menos essa seria a minha opinião. Isto
10'	quer dizer que nesta situação o vosso SID seria o sítio entre a Rua d'Argentina e a entrada da auto-estrada Bessa Leite. Agora, vamos voltar ao aeroporto de Hamburgo. Assim, nós seleccionámos o AMLUHT-[cinco-D], que nos levará do aeroporto de Hamburgo directamente para o ponto AMLUH, o ponto na rota, e aqui é onde começa a nossa rota para Hamburgo. Gostaria que tivessem em conta também o ponto intermédio [...]
11'	e o facto de nós não devermos, nós não deveríamos em situação alguma voar a menos de duzentos e cinquenta nós e a menos de dez mil pés. Tenham isto em atenção, porque mais tarde voltaremos a esta informação. Agora temos de introduzir alguma informação adicional no nosso F-M-C. Temos de dizer [ao combustível] ao computador, quanto combustível levamos connosco, que é aproximadamente trinta e uma toneladas de combustível. Diremos também a nossa altitude de cruzeiro, que será de vinte e seis mil e quinhentos pés. Esta informação
12'	também é introduzida aqui no computador de piloto automático, que é este painel aqui, e é onde introduziremos vinte e seis mil e quinhentos pés. Muito bem. Assim, voltamos agora ao F-M-C e na página de referência [...] temos de introduzir a posição dos nossos flaps. Introduzimos a posição dez, e ao fazê-lo, do lado direito aparece automaticamente três números diferentes, no lado direito, junto com V-um, V-R e V-dois, [que estão do lado] que aparecem do lado direito. Estas são as nossas velocidades V
13'	[para a nossa] para o nosso procedimento de partida. Mas o que são estas velocidades Vs? V-um é a velocidade máxima durante a partida, que um piloto pode parar a aeronave seguramente, sem ter que deixar a pista. Esta também é a velocidade mínima que permite ao piloto continuar, em segurança para V-dois, mesmo se houver alguma ocorrência de falha de um [...] [...], isto é, entre V-um e V-dois. O que é o V-R? V-R é a velocidade de rotação, ou seja, é a velocidade, à qual [o nariz eh hh roda]
14'	do nariz do avião deixa o chão. O V-dois é a velocidade, à qual é seguro [levantar a aeronave] levantar do chão. Agora vamos ver este ecrã aqui. Notaram [na] nos pontos azuis? Esta é a nossa rota de voo da pista [zero-um] zero-cinco de Hamburgo. Esta linha azul significa que a rota programada não é contínua. Temos de introduzir algumas informações adicionais, e no F-M-C estas pequenas caixas verdes
15'	elas dizem-nos que nós temos de introduzir estas informações adicionais. Por isso, ao fazê-lo, esta descontinuidade na nossa rota será eliminada. Assim, o que é que eu vou fazer? Eu vou ligar [o AMLUH] o ponto AMLUH com o próximo [AMLUH] ponto AMLUH válido. Lá está. E depois pressionarei o botão que diz activar. Ao fazê-lo, notam a diferença agora neste ecrã? A linha de pontos azuis tornou-se agora cor-de-rosa. Isto significa que a nossa
16'	rota completa de voo é agora contínua. Notam algo especial aqui neste ecrã?

	Representa na verdade a rota de partida do aeroporto de Hamburgo, o SID como eu vos mostrei há alguns minutos. Assim, enquanto as hospedeiras estão a verificar se os passageiros têm os cintos de segurança colocados, a bagagem está toda guardada nos compartimentos superiores e todas as instruções de segurança estão a ser tomadas, para podermos na verdade partir, vamos voltar a olhar para o computador de piloto automático, para este painel. Há
17'	vários passos a serem seguidos. Espero que se lembrem que não devemos em circunstância alguma voar abaixo dos duzentos e cinquenta nós, abaixo dos dez mil pés. Assim, [eu introdu] introduzo aqui essa informação, e introduzo aqui esta velocidade de duzentos e cinquenta nós. Um próximo passo é ligar [o] o botão de L-NAV. O L-NAV significa navegação lateral e pretende assegurar [que] que o avião [não se] não se desvie da nossa rota programada. Por baixo existe [outra] outro botão, [para]
18'	para navegação virtual , que é, a sua função [controla] [ruído] controla a velocidade [...] de subida, mas neste momento, [não] não vou carregar neste botão, porque este Boeing é esperto o suficiente e sabe que não devemos voar a menos de duzentos e cinquenta nós e abaixo dos dez mil pés , mas se eu carregasse neste botão abaixo dos dez mil pés, [a taxa de subida] a taxa de subida e [a taxa os ...] [...] , com certeza que os passageiros começariam a queixar-se. Por isso, [eu vou fazz] escolho manualmente a velocidade virtual de dois mil pés por minuto. Isto permite à aeronave
19'	subir com um ângulo de dez a quinze graus. E, ao fazer isto, vou introduzir a direcção da nossa pista de partida, aqui. Sabem que trezentos e sessenta e cinco graus correspondem a norte, trezentos e oitenta graus correspondem a sul, trezentos e setenta a oeste e noventa graus a este. Como vamos partir da pista zero-cinco, a nossa direcção é [norte] noroeste . Na verdade, a direcção da pista zero-cinco do aeroporto de Hamburgo tem uma direcção de cinquenta e nove graus.
20'	Agora [a nós] a preparação do nosso voo terminou e estamos prontos para nos afastar do portão três-um, para ligar os nossos motores cinco e para nos dirigirmos para a pista zero-cinco e levantarmos [do chão] da pista . Assim, vamos fazê-lo. Assim, este é o aeroporto de Hamburgo, no portão três-um. Ligámos os nossos motores e vamos dirigir-nos agora à pista zero-cinco.
21'	Espero que, mesmo com todo este ruído, ainda me consigam ouvir. Mesmo à nossa frente, acho que podem ver, há um avião da Ibéria que está a viajar para Madrid Barajas. [ruído] Enquanto vamos andando, colocamos os nossos flaps na posição dez.
22'	Do lado direito podemos ver a pista de partida e do lado esquerdo [dos hangares] os hangares do aeroporto de Hamburgo. Vamos ver um pouco do lado de fora. Perto da pista sintonizamos no nosso rádio a frequência [do da] da torre de controle do aeroporto de Hamburgo e avisamos que estamos prontos para descolar da pista zero-cinco.
23'	Temos autorização para levantar. Enquanto estamos [ehh] a andar na pista para andar , ouviremos diversos anúncios. Serão oitenta nós e as velocidades Vs . Espero que se lembrem deles . Depois de levantarmos voos , iremos [...]
24'	iremos recolher o trem de aterragem. Agora o som é um pouquinho alto, mas as aeronaves [são] têm um som bastante alto, não há nada que possamos fazer quanto a isto. Agora vamos começar a virar para o lado direito, para chegarmos ao ponto AMLUH, este ponto na rota AMLUH . Mais uma vez uma vista do exterior. Nesta altura, chegámos à nossa velocidade de cruzeiro e estamos a voar sobre a cidade de Hanover. [24'00"]

13.4. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito D)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, a maior parte de vós já andaram de avião, mas a maior parte de vocês provavelmente nunca entraram dentro dum cockpit. Vocês sabem que desde o onze de Setembro, há mais [ehhh] restrições ao cockpit dos aviões, [antes, depois] antes, depois e durante o voo. Mas como sou o capitão

	do voo Lufthansa quatrocentos e cinquenta e seis entre [Hamburg] e Frankfurt da Alemanha, vou fazer uma excepção e convidar-vos
2'	como meus convidados especiais a sentarem-se onde eu normalmente me sento: no assento do capitão. Mas não têm que fazer nada... eu tomo controlo no [uhhh] piloto [uhhh]. Este é um Boeing sete-quatro-sete, que é este. Enquanto os outros passageiros entram e arrumam a sua bagagem nos compartimentos e sentam-se, vamos entrar no cockpit e começar a preparação para este voo. Agora, a primeira coisa a fazer é [ligehh] pôr [uhhhs] cintos e
3'	ligar os botões de [não] não fumador. [ehhh] agora é que se torna interessante, pelo menos eu acho. Agora, por favor, é muito importante que desliguem o vosso telemóveis ou qualquer aparelhos electrónicos que possam ter convosco porque, como sabem, podem interferir com os nossos instrumentos e o sistema de navegação. Por isso, para a nossa preparação de voo vamos necessitar do [F-M-ci], que é este aparelho. O [F-M-ci] ou [F-M-G-ci] significa "Flight Management Guidance Computer". É um dos computadores de bordo que este avião tem, e é o cérebro do avião, por assim dizer.
4'	Agora vamos [dizz eh] introduzir as informações necessárias que vamos necessitar para este voo. Vamos começar por dizer ao nosso Boeing sete-quatro-sete onde exactamente estamos localizados. Por isso, neste teclado, vou pressionar [aahh] o botão de posição [posição de botão de posição]. Por isso, depois de termos introduzido o código do aeroporto, que é Eco-Delta-Delta-Hotel – reparem que em militares ou termos [...], não usamos números normais ou letras do alfabeto, mas usamos o alfabeto fonético da NATO. Por isso, aeroporto não é [aiié] [...]
5'	mas é [gate three] três-um. Depois de termos dito estas informações, [o G-P-S] os sensores do G-P-S do nosso avião dizer ao [F-M-ci] as coordenadas exactas da nossa localização exacta, que podemos ler no monitor. De seguida, vamos começar a programar a nossa rota e pressionaremos o botão correspondente, que é este. Agora, nesta página vamos introduzir a nossa origem, que é o aeroporto e o corredor de partida, e do outro lado, [a nossa]
6'	o nosso destino e o nosso número de voo, ok? Por isso, o nosso voo é Lufthansa quatro e esta noite vamos sair de Hamburgo na pista [aaahh] zero-um [cinco]. Como é que eu [sei seu] sei? Eu sintonizo no rádio a frequência [daaah] frequência do aeroporto e receberei informações [daaah] das condições climáticas, [iihhh] como é que é] e quais são as nossas pistas de [...] aterragem. O nosso destino é, como sabem, o aeroporto de Frankfurt, e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot.
7'	Está bem. Por isso, depois de termos introduzido esta informação, pressionamos o botão [...]. Na coluna central, nesta, na coluna central podemos ver [o aero] o código dos aeroportos, na coluna da esquerda as saídas [iihhh] no lado direito, no lado direito podemos ver [ehh] as chegadas, que não interessa para agora. Por isso, como saímos do aeroporto de Hamburgo, pressionamos [uuhhh] o botão esquerdo do [F-M-ci]
8'	e temos uma página, que nos mostra [uuuh] os lugares para a pista [...]. Por isso, seleccionamos o AMLUH [ssss] sessenta e seis. Está aqui, aparece aqui. Agora, podem [perguntarem-vos] perguntarem-se o que é um SID? SID significa "Standard Instrument Departure". Noutras palavras, é [aah] as rotas da partida onde os aviões [devem] devem tomar, [...]. Por isso, voamos nesta rota que nos leva a um ponto onde a nossa viagem começa.
9'	Podemos compará-la com a seguinte situação: imaginem que vivem no Porto e vivem, por exemplo, na Rua d'Argentina e querem conduzir para o Estádio do Dragão. Por isso, a vossa origem [devia] é a Rua d'Argentina; [ehhhhh] o gate corresponde ao número de casa e o destino é o Estádio do Dragão. A vossa rota, penso que será provavelmente [ehhh] pela Via de Cintura Interna e vão escolher a entrada [eeh] Bessa Leite. Por isso, isto significa que
10'	nesta situação o vosso SID seria a deslocação entre a Rua d'Argentina e [a] a entrada Bessa Leite. Por isso, vamos, voltar ao aeroporto de Hamburgo. Por isso, seleccionámos [uuhhh] o AMLUH SID, que nos vai levar do aeroporto até AMLUH [...]. Esta será a nossa rota para o aeroporto [...]. Gostaria que tivessem em conta o ponto mediano [...] [...]
11'	e o facto que nós não deveremos, repito, não deveremos em qualquer circunstância

	voar a menos de [eeh] duzentos e cinquenta nós, [...] isto é mil pés. Mas eu voltarei a esta informação mais tarde. Agora quero-vos dizer outras informações acerca do nosso [F-M-ci]. Temos que dizer ao computador quanto combustível vamos levar: aproximadamente trinta e um mil toneladas de combustível. [ihhhh ve] vemos a altitude, que será vinte e cinco mil [ffff] pés. Esta informação é também introduzida
12'	aqui no computador do piloto automático, que é este painel aqui, e vamos introduzir vinte e seis mil quinhentos pés. Outra vez para o [F-M-ci]. Aqui nesta referência temos que introduzir a posição [duhhhs] do nossos flaps. Vamos introduzir [...], e ao fazer isto, ele aparece do lado direito automaticamente três números no lado direito, junto com V-um, V-R e V-dois. Está no lado direito, ok? Isto são as nossas velocidades V
13'	[para o nosss par eehh] para o avião descolar. Então, o que são essas velocidades V? V-um é a velocidade máxima durante o avião a descolar, e à qual o piloto pode [see] em segurança parar o avião, sem sair da pista. Isto também é a velocidade mínima que permite ao piloto continuar em segurança para a V-dois, mesmo que [uuuhmm] uma falha dos motores grave aconteça, isto é, entre o V-um e V-dois. E o V-R [é a] é [a rotação] a velocidade de rotação, isto é, a velocidade, [a que o] a que a roda [duuuuhh]
14'	da frente do avião sai do chão. V-dois é a velocidade, à qual é seguro descolar, sair do chão. E agora vamos dar uma olhadela a este monitor. Repararam na linha picotada azul? Esta é a nossa rota da pista zero-um no aeroporto de Hamburgo. E agora esta linha picotada azul significa que a rota programada não está em uso. Temos que introduzir algumas informações adicionais, e no [F-M-ci], estas caixinhas [verme ehh] verdes
15'	dizem-nos que temos que introduzir estas informações adicionais. Por isso, quando fizemos isto, esta descontinuidade da nossa rota será eliminada. E o que é que eu vou fazer? Vou ligar o AMLUH [way] ponto com a próxima ponto válido [ruído]. Ok, aqui está, e então pressionar o botão que diz [activate] activar. E [vezz deque] quando fazemos isto, repararam na diferença agora no monitor aqui? Por isso, a linha picotada azul [vir] ficou rosa. Isto significa que a nossa rota
16'	está em continuada. Repararam em alguma coisa especial neste monitor? Representa [ehh] na verdade a rota de saída do aeroporto de [Hamburgo] que vos mostrei [há pp] atrás. Por isso, enquanto que as hospedeiras estão a verificar se os passageiros têm os cintos colocados, se a bagagem [está posta] está arrumada e se todas as instruções estão a ser seguidas, para de facto partirmos, vamos olhar [ao ehh] ao painel do piloto automático. Há quatro
17'	passos principais para ser seguidos. Espero que saibam que em nenhuma circunstância devemos voar [...] abaixo [deehhmm] dez mil pés. Por isso, introduzo aqui esta informação e a velocidade de duzentos e cinquenta nós. A próximo passo seguinte é: vou ligar [uhhh botão] o botão L-NAV. L-NAV significa [lateral navigation] e a sua função é controlar que o avião [não desli] não saia da rota. Abaixo está outro botão, que é o [vi-]NAV, e [vi-]NAV significa [vert] navegação
18'	vertical, que significa a sua função controla [a] a velocidade vertical e controla a velocidade [...]. Não vou pressionar este botão agora, o nosso Boeing sete-quatro-sete é inteligente e sabe que não deve voar abaixo de duzentos cinquenta nós, isto é dez mil pés, mas [pressiono este botão] se pressiono este botão [...] [ehhh ehhh] o avião ficaria muito alto, [e oss] e os passageiros [comsss] começariam [para] a reclamar. Por isso, normalmente [ehhh] a velocidade vertical é duas mil [...] por minuto. Isto permite que o avião
19'	suba com um ângulo dez ou quinze [ehhh] por cento. E, com isto vou [int] dizer a direcção do nossa rota que é aqui, que está aqui. Vocês sabem que trezentos e cinquenta graus corresponde a norte, outros correspondem a sul, [duzentos e dezassé] duzentos e setenta [setenta] [a ir-se [...]] e soprar para micro [...] para este. Por isso, vamos começar aqui na pista zero-um e a nossa direcção é [norte] nordeste. E a nossa rota tem uma direcção de
20'	[cinquenta gr] cinquenta graus. E agora a nossa preparação para o voo terminou e estamos prontos para sair da porta trinta e um, começar os nossos motores [e] e descolar o nosso avião. E então vamos fazê-lo. [ruído] Isto é o aeroporto de Hamburgo, na porta três-um. Ligámos os nossos motores e vou agora para a pista cinco.

21'	[ri-se] [bate no micro]. [espero só] espero que com este barulho ainda consigam me ouvir. Mesmo à nossa frente, acho que podem ver, há [um aerô] um avião da Ibéria que [viagem] [bate no micro] para Madrid Barajas. Agora enquanto estamos a andar, pomos o nosso [asssin] [...] para a posição dez.
22'	[no sítio] no lado direito podemos ver a [pista de saída] e no lado esquerda [duuuh] os hangares do aeroporto de Hamburgo. Agora vamos [ver] ter uma [vista de lá fora]. Agora, à beira da pista dizemos [ao rádio a frequência] da torre de Hamburgo e informamo-les que estamos prontos para descolar na pista [aaahh] zero-cinco.
23'	[estamos prontos para descolar] estamos à espera da permissão para descolar. Enquanto estamos a andar na pista para descolar, recebemos [vários aahh] vários avisos, que são acerca [duuuhh] dos nós e da velocidade. Depois de [lêva] descolarmos, ajustamos a latitude.
24'	E agora está muito barulho, mas os aviões são barulhentos. Agora vamos começar [...] a voar para o ponto AMLUH. Aqui, outra vez uma vista do exterior. Aqui, atingimos a nossa altitude [ideal] e estamos a sobrevoar a cidade de Hanover. [24'00"]

13.5. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito E)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, a maioria de vós [já ouviu falar] de aviões, mas [muito] de vocês provavelmente [nunca] [nunca] [nunca] sentaram no cockpit. Sabem que desde o onze de Setembro, há muito mais [ahh] restrições severas [no que toca] no [que toca] ao acesso [as] pessoas ao cockpit [annehh] antes, durante e depois do voo. Mas [desde que] sou desde que [visto que] eu sou o [capitão] do voo quatro-cinco-seis entre Hamburgo e Frankfurt [da Alemanha], vou [fazer uma excepção] e convidar-vos como
2'	os meus convidados especiais para [sentar] onde normalmente eu me sento: no lugar do [capitão]. Mas não se preocupe, não têm que fazer nada. [eu] eu tomo conta [no] comando no lugar do copiloto. [o] a nossa aeronave é um Boeing [sé] sete-quatro-sete quatrocentos, que [por acaso] é este. Enquanto os outros passageiros embarcam e instalam a bagagem [no] nos compartimentos de cima [e] e tomam os seus lugares dentro [da] cabines, vamos entrar no cockpit e começar as preparações para este voo. A primeira coisa a fazer [é] é [pôr os cintos de segurança] e [o sinal de não fumador]. E agora
3'	[começar] começa a ficar interessante, pelo menos eu espero que sim. Ah, por favor, é muito importante [que] que desliguem os telefones [ou qualquer] ou qualquer [ele] aparelho electrónico que terão consigo, por que, como sabem, eles podem interferir com os nossos instrumentos e sistema de navegação. Então, para a nossa preparação de voo iremos precisar [do F-M] do F-M-C. É este aparelho aqui. O [F-M-ci] ou [F-M-G-ci] [tehh diz] significa [???] "Flight Management Computer". É [um dos] um dos computadores de bordo que esta aeronave possui, por isso, é o cérebro [do] da aeronave, [por a] por assim dizer. Agora, iremos
4'	introduzir a informação necessária que iremos precisar para este voo. Começamos [a dizer] a dizer [à] aos nossos [tehhh] [...] [onde está] onde exactamente estamos [locados]. Por isso, nesta página, [pressionarei] [ehh] colocarei a posição [a posição do botão]. Por isso, depois de ter introduzido o código do aeroporto, isto é Eco-Eco-Delta-Eco-Hotel – ah!, note-se [que] que [em mil em militar] em termos militares, [não se] não se [tehhh] usa as [as] norm as [ehh] inglês normais as designações normais [...], mas o alfabeto militar [o NÁ] chamado NATO. Por isso, o nosso aeroporto não é [i-D-D-G] e o
5'	[nosso] [...] [não é] não é [qaná], mas é [quión]. Depois de ter introduzido esta informação no [dqi] nos sensores G-P-S [da] da nossa aeronave, [te] dizemos [a te é] F-M-C as exactas coordenadas da exacta coordenada, [que] que [que] que serão mostradas [naquele aparelho aqui] neste aparelho aqui. Por isso, a seguir iremos começar a programar a nossa rota [e iremos pruss] [ahhahh] e iremos carregar [os] os botões [necessários] este aqui. [agora, nnn] nesta [pájinês] agora iremos [inh] iremos introduzir a nossa origem, ou seja, o aeroporto e [o local de] partida, e [noutro] lado, o

	nosso destino
6'	e o nosso local de chegada[...]. Então, [o noss] o nosso voo é Lufthansa quatro-cinco-seis e esta noite iremos partir de Hamburgo [on runway [zero-five] zero[oh-five]. Como é que eu sei? Bem, [ehh] eu sincronizo o rádio assim que [ahhh] o SID [...] e recibo a informação [como inf ahhh] como informações de tempo, [e qua] e qual é ou quais são [eehh] as pistas livres para aterrar [e para] e para partir e para chegar. [ehh] o nosso destino é, como sabe, [frann] Frankfurt, [e o corres] e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot.
7'	Ok. Então, depois de ter introduzido esta informação, pressionamos o botão para a partida [e a] e aproximação e as páginas de aproximação. [nass na nuhhh eh na] na coluna central, podemos ver os códigos do aeroporto, na coluna da esquerda [as par] as partidas e no local direito [como podem ver não consigo ver] no local direito podem ver actualmente as aproximações [que não] que por enquanto não têm interesse. Então, [desde] desde que vamos partir do aeroporto [de de] de Hamburgo, pressionamos [ahh] o botão esquerdo do [F-M-C], e temos
8'	uma página que nos mostra o SID para a pista zero-zero-um-cinco, ok? Então, seleccionamos [aahhh] o ponto AMLETT[aahh-sss-sex]-zero-seis-sete. Podem-se perguntar o que é o SID? SID significa "Standard Instrument Departure", [ou seja] ou seja, é [aahh] [a rota] a rota [deeh] de partida [que o aero] que leva um avião de um destino para o outro, ou seja, [ffehhh] voamos [nesta] nesta rota [aahhh desde] desde o ponto que o vosso voo realmente
9'	começa. Podem comparar com as seguintes situações: imaginem [que] que [livv] vivem [no Porto] na cidade do Porto e vivem, por exemplo, na Rua d'Argentina, ok, e querem guiar para o Estádio do Dragão. Então, a vossa origem [seria] seria a Rua d'Argentina; [aahhhh] o gate corresponde [à house ahh] ao vosso número de casa e o destino é o Estádio do Dragão. [a] a rota seria provavelmente a Via de Cintura Interna. [e por ê] e então [escolheria aahhh] escolheria a melhor entrada [a Bessa] a Bessa Leite. Isto significa
10'	que nesta situação [o ss] o seu [ss]SID seria [...] a Rua d'Argentina [e e a] e a entrada [Bessa Leite] a via de entrada Bessa Leite. [então vamos vol] então, vamos voltar ao aeroporto de Hamburgo. [ruído] então [as] escolhemos [o à] o ponto AMLUH, certo?, que nos levará do aeroporto de Hamburgo directamente para para o AMLUH [érrpon airpoint], [que é a] a nossa o [a nossa rota] para Frankfurt. Eu gostava que [mantessem] em mente também o ponto HOS
11'	e o facto de que não devemos que, e repito, que não devemos sobre [as] quaisquer circunstâncias [voar] voar a mais de duzentos e cinquenta nós, e a [mais de mil pés]. [ehhhh] mantenham isto em mente, porque já [vou] vamos voltar a esta informação. [ruído] agora temos que [conduzir alguma informação] [innn] adicional ao nosso [F-M-ci]. Temos que dizer ao computador, quanto combustível é que vamos [eh] levar connosco. É aproximadamente trinta e uma toneladas de combustível. Também [dirá] [a noss altri] a nossa altitude de cruzeiro, que será vinte e seis mil e quinhentos pés. Esta informação é também introduzida
12'	aqui no [nuuuuh] computador [do au] do piloto automático, e aí introduzimos [eh vin] vinte e cinco mil e quinhentos pés. Ok. Então, mais uma vez ao [F-M-ci]. No ponto de referência temos que introduzir agora a posição [das nossas] das nossas flaps. Introduzimos a posição dez, e ao fazermos isto, [elas elas apé] elas aparecem automaticamente [aparecem automaticamente] três números diferentes do lado diferente, juntamente com [vi-one, V-R] e V-dois, que está do lado direito. Então, estas são as nossas velocidades V
13'	[para a nossa des] para os nossos procedimentos de descolagem. [suspiro] então, o que são estas velocidades V? Então, V-um é a máxima velocidade durante a descolagem, na qual o piloto [pode ss] pode parar com segurança [a] a aeronave, sem deixar a pista. Isto também é a velocidade mínima que permite o piloto [a a segurá] com segurança continuar com V-dois, [mesmo] mesmo [que um que um] um motor crítico falhe ocorra [isto] isto é entre o V-um e o V-dois. O que é a V[-árr]? [é a rrr] é a vel] é a rotação de velocidade. Isto significa que é a velocidade, na qual [os o aero uuh á uhh av]
14'	o avião [sai do] sai do chão. E V-dois é a velocidade, na qual é seguro fazer a descolagem, [ehh] sair do chão. Agora, [vamos dar] vamos ver este aparelho aqui. Já repararam [a lll] a linha azul [ponnn ponto] pontuada? que é a nossa rota [...] [da]

	da pista zero-zero-um de Hamburgo. Agora, essa linha azul pontuada significa que o programa não é contínuo. Precisamos de introduzir [algumas eh] alguma [ehh] informação adicional, e no [F-M-ci] estas pequenas caixas verdes,
15'	elas dizem que nós precisamos de introduzir [estas inf] estas informações adicionais. Então, [qua] ao fazermos isto, esta descontinuidade da nossa rota será eliminada. Então, o que é que eu vou fazer? Irei ligar o AMLUH [way] ponto [com] com o [nô] novo ponto [ehh ex]. Aqui está e [nn e ahhh] seguidamente cahh seguidamente ahh colo ahh colo [activarei o botão] activarei o botão de activar. [já eh] e agora notam a diferença no ecrã aqui? Então, [a a linha a linha eh] ponn] a linha de pontos azul [...] é uma linha
16'	contínua. Isto significa que a nossa rota agora é contínua. Notam alguma coisa de especial aqui [neste] neste ecrã? Isso representa [ehh] na realidade [a a rota deeehh ruído] a rota a rota [deeeh par de] de partir que já vos mostrei há pouco. Então, enquanto [ahh] as hospedeiras estão a verificar se os passageiros têm os cintos de segurança apertados, [a] a bagagem é colocada no devido departamento [e todas] e todas [as] as informações de segurança estão a ser seguidas, para que de facto possamos [podemos ahhh poderemos] podemos partir, [...] há quatro
17'	principais passos a ser chegados. Espero que se lembrem que não devemos sob nenhuma circunstância voar [ahhh] a mais [de dois de dois mil e quinhentos] duzentos e cinquenta nós e a mais de dez mil [fii] pés. Por isso, introduzo aqui esta informação. Introduzo aqui a velocidade de duzentos e cinquenta nós. [a próxima coisa] o próximo passo é que eu irei ligar o botão L-NAV. L-NAV significa navegação lateral e a sua função é controlar que a nave [não] não saia [dass] da rota de voo. Em baixo [há] existe outro botão, que é de facto o botão V-NAV e V-NAV significa [ahh] navegação
18'	vertical, isto é, a sua função controla a velocidade [deeeh] de subida. [também controla] também controla a velocidade de cruzamento e da descida. Não irei pressionar este botão neste momento. O nosso Boeing sete-sete-zero-sete [és] é esperto suficiente e sabe que não deve voar [a] a mais de duzentos e cinquenta nós e a mais de dez mil pés, mas se eu pressionar este botão antes dos dez mil pés, [uhhunuuh] o ângulo de subida será muito inclinado, e os nossos passageiros [irão] irão-se começar a queixar. Então, eu escolho manualmente [a vee] a velocidade vertical de dois mil pés por minuto. Isto permite à aeronave
19'	subir num ângulo de dez a quinze graus. E, [tendo] tendo realizado esta acção, irei introduzir [as] a direcção [da nossa] da nossa partida. Sabem [que] que [três três] trezentos e sessenta graus corresponde a norte, cento e oitenta graus corresponde a sul, duzentos e setenta graus [a a] a oeste e noventa a este. Visto que vamos sair [da] da pista [zero-zero[-fai] zero-cinco, [a nossa rota é o nosso] a nossa direcção [ehh] é [zero-ff] zero-cinco. E a direcção zero-cinco de Hamburgo tem uma direcção de cento e cinquenta
20'	graus. [agora mmh] agora que a nossa preparação do voo terminou, estamos prontos [para para] nos afastarmos [ruído] do do do botão zero-um e vamos preparar [eehh] o nossa a nossa aeronave [ruído] para partir. [suspiro]. Então, isto é o [uhmm] aeroporto de Hamburgo, [no port] no portal [zero eh] três-um. Começamos os nossos motores e agora vou para a pista zero-cinco.
21'	Espero que com todo o som que me consigam ouvir. Mesmo em frente de nós, podem ver, existe [uma uhm] um aeroporto [ehh ahhh] um avião ibérico que vai voar de Madrid para Baracas. [agora e enquanto estamos] e agora enquanto estamos a subir, colocamos as nossas flaps [para] para a posição [ruído] [deeehh dseeeh] de subida. [...]
22'	Do lado direito pode ver a pista de partida e do lado esquerdo [o hangar duuh] o hangar [dos aeropor] do aeroporto de Hamburgo. [vamos ter uhm] vamos ver [vamos ter] uma vista [do a] do lado exterior. Agora, próximo da pista [ehh teehm eh] temos a frequência da torre de controlo e informamos que estamos prontos para descolar [aahh naahh] na [uhh] um-zero-cinco.
23'	Então temos autorização para descolar e enquanto estamos a andar [naahh] na pista para descolar, vamos ouvir [servos] certos anúncios. [eeiah] são noventa nós [e] e [vi-speeds]. Espero que se lembrem destas indicações. V-um. [então depois de] então depois de descolar, [eehhh] desligamos [uhh] [ruído] [uhhhh] [uhhhhhh].
24'	[uhh] o motor. Agora, é um bocadinho [al] alto, mas [eeehh] as aeronaves são

	altas , não há nada que se possa fazer. Agora, iremos começar [a fazer uma a] a virar para a direita, para chegar ao aeroporto de AMLUH . Agora, mais uma vez uma vista do exterior. Aqui chegámos à altitude de cruzeiro e estamos a voar sobre a cidade de Hanover. [23'59"]
--	---

13.6. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito F)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, [ehhheh] senhoras e senhores, muitos de vocês já viajaram [de] de avião, mas muitos de vós provavelmente [ehhhnn] nunca entr] nunca viajaram no cockpit. [ehhh] em todos sentidos ... [ehhh] em Setembro de [dois mil e um] dois mil e um, [...] [...] antes , durante e depois do voo. [Mas mas sss mas desde] mas como eu hoje sou o capitão [do] do voo [...] entre Hamburgo e Frankfurt [em] em Alemanha, [irei fazer uma] abrir uma excepção e convidá-lo como meu
2'	convidado especial para se sentar onde eu geralmente me sento: no lugar [do caa] do comandante. [micro] Mas não tem de fazer nada. [ehmsss] ficarei no lugar do copiloto e tomarei todas as decisões . O nosso avião é um Boeing sete-quatro-sete , [ehhh] que é na realidade este. Todos os passageiros entram , guardam as bagagens e [sen] sentam-se dentro [da] da cabine. Vamos entrar no cockpit e [ehh] preparar este voo . A primeira coisa a fazer [é pôr] é não fumar é [ehhh] pôr [os lu] os símbolos para
3'	não fumar e pôr o cinto. [agora torna-se ain] [agora a par eh só] interessante, pelo menos assim eu espero. Ah, por favor, é muito importante que desligue o seu telemóvel ou [ehh] qualquer aparelho [aahh] electrónico que tenha consigo, porque, como sabe, podem interferir com os nossos instrumentos e sistemas de navegação. Então, para preparação deste voo iremos precisar do F-M-C, que é este aparelho aqui. F-M-C ou F-M-G-C quer dizer é um aparelho [de de gô] de voo . Está [nnn] no painel instrumental . Podemos dizer que é o cérebro [de da ave] da nave [do avião] .
4'	Agora, teremos que apresentar [a] a informação necessária que vamos precisar para este voo. Começamos para dizer que o nosso Boeing [quatro-sete-quatro]-sete-quatro-sete que é onde nós estamos neste momento . Nesta página, irei pressionar [ahh] [a posição ou a posição] o botão de posição . Depois de ter apresentado o código do aeroporto, que é Eco-Delta-Delta-Hotel. [rrr] repararam que [que no] nos termos , [ehhm] alfab] [não utilizamos] não utilizamos as letras do alfabeto [...] , mas [o] o alfabeto fonético militar . O aeroporto não é E-D-D-H e a nossa
5'	porta não é trinta e um, mas porta três-um. Depois de ter apresentado esta informação, o sistema G-P-S da nossa nave , o F-M-C [...] as coordenadas exactas da nossa locação exacta, [o que] o que podemos ler aqui, [neste] neste ecrã. De seguida iremos programar a nossa rota e iremos [eehh] carregar [no] no botão correspondente. Agora, nesta página, iremos apresentar por um lado [a] a origem, que é o aeroporto e [uhhha] a pista do local de partida e o nosso destino
6'	e o nosso número do voo. Então, o nosso voo é Lufthansa quatro-cinco-seis e esta noite iremos partir de Hamburgo na pista [ehh] um-zero-cinco . E como é que eu sei? Bem, sintonizei na rádio a frequência [aeropor ahhh] o serviço de informação do aeroporto [eaihh] e [irá eh] informações como a condição do tempo [ahh] como está ou como estão as nossas pistas [de] de aterragem [e ahh de e de] e de partida . [...] no aeroporto de Frankfurt, o nosso destino, e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot.
7'	Ok, sim. Então, depois de ter apresentada esta informação, carregamos no botão para [a] as partidas [lahhm e] e aproximação na próxima página . Isto aqui, na coluna do centro, podemos ver [o código do aeroporto] os códigos do aeroporto , na coluna à esquerda podemos ver as partidas e [ehh] no lado direito [no no lado] podemos ver [na] na realidade [ehh] os locais de [de] aterragem [aproximação] aterragem . Desde que partimos [de Hambur] do aeroporto de Hamburgo, carregamos no botão esquerdo do F-M-C, e [ehh]
8'	vamos para uma página que nos mostra [uuhhuuh] os locais da pista [eh] um-zero-cinco . Seleccionamos AMLUH [aahhmm] cinco-seis , que aparece mesmo ali. [pode] podem questionar-vos [ruído] questionar-se o que é um SID? SID quer dizer que é

	um instrumento [ahhm] standard [de] de partida [ehhmehm] [...] então, voamos [neste nnnh] nesta rota de partida [para para sssss] para [seguir paramm] [...] seguimos um ponto de rota
9'	Podemos comparar [parahm] com a seguinte situação: [imagine] imaginemos que vive [nnnn] na cidade do Porto e vive, por exemplo, na Rua d'Argentina e quer ir para o Estádio do Dragão. A sua origem será Rua d'Argentina; a nossa porta será o nosso número [dahh] da casa e o destino será Estádio [do] do Dragão. A nossa rota seria Via de Cintura Interna, e então escolhe [ahm] a entrada [ahmm] na entrada Bessa Leite. [eh] significa que
10'	nesta situação [o nosso o meu] o seu SID será [...] Rua d'Argentina e [Bessa Leite] o local de entrada Bessa Leite. Iremos voltar para o aeroporto de Hamburgo. Então, [tê] seleccionámos o AMLUH cinco-seis-cinco, o que nos leva [para] do aeroporto de Hamburgo directamente para para [...] AMLUH, é [a nossa] o nosso caminho para Hamburgo. Também quero que se lembrem que [uuh]
11'	a meio do caminho [...], e o facto que não devemos em qualquer [ssssi situação] situação voar abaixo de duzentos [...] [...] pés de altitude nós. [...]. Temos de dizer ao computador, [eehmm] o que é que iremos levar, por exemplo, a quantidade de combustível [...], a nossa altitude de cruzeiro, que serão [vinte e seis] vinte e seis mil quinhentos pés. [esta informa] estas informações também são
12'	apresentadas aqui no piloto automático, que é este painel aqui, [e que irê] que irá apresentar os vinte e seis mil e quinhentos pés de altitude. De novo para o F-M-C. Na página de referência [...] temos que colocar agora a posição [do] do nosso flaps. Colocamos a posição dez, e quando o fazemos, [aparece nuuuh] aparece automaticamente no lado direito três [ehhh] números diferentes, juntamente com [vi] V-um, V-R e V-dois, [que está] que está no lado direito. Estas são as nossas velocidades V
13'	[para ann para a noss] para o nosso procedimento de partida. Bem, o que são estas velocidades V? V-um a sua velocidade máxima durante a partida, em que um [pilô] piloto quem parar com segurança [aahhmm] o avião, sem sair [da] da pista. Também é a velocidade mínima que permite ao piloto [ehh con cont] proseguir com segurança até ao V-dois, mesmo que ocorra [algu uuhm] alguma falha no rector, entre o V-um e V-dois. V-R [é a velocidade] é a velocidade de rotação. Isto quer dizer que é a velocidade, [em que o] em que o nariz do avião [eehhh]
14'	as rodas da frente [ehh] [deixam] levantam do chão. E V-dois é a velocidade, a que [é] é seguro partir e sair [da] da pista. Agora, vamos olhar para este ecrã aqui. [reparem] repararam que [a] a linha azul [...] [...] que também vai [da] do aeroporto. [ehm] a linha com pontinhos azuis quer dizer [que] que [não é contínuo] que a rota não é contínua. [ane u] informação adicional [...], e que no F-M-C estas pequenas caixas verdes
15'	dizem-nos que temos de colocar esta informação adicional. Então, quando o fazemos, esta descontinuidade nossa rota será eliminada. Então, o que vou fazer? Irei ligar [...] [eehmm] [...] e de seguida irei pressionar o botão que diz activar. [então quando fazê] quando fazemos o seguinte, [eehh ree] conseguem ver a [ahhm] diferença agora neste ecrã aqui? A linha [de] com pontos [aahhm] azuis [está] [é] uma
16'	linha] é uma linha só [...], ou seja, agora está uma rota contínua. Repararam nalguma coisa especial aqui neste ecrã? Representa [na rea] na realidade a rota de partida [do] do aeroporto [de Hamburgo] de Hamburgo. Assim, enquanto as assistentes de bordo estão a verificar se está tudo bem com os passageiros, se têm os cintos [eehmm] de segurança e enquanto e a ver se todas as instruções de segurança estão a ser cumpridas, vamos olhar novamente para o piloto automático, para o computador no painel e
17'	ver [os] os passos que têm de ser seguidos. Espero que se lembrem que não devemos em quaisquer circunstâncias voar a menos de duzentos e cinquenta nós e abaixo de dois mil pés. E então, coloco aqui esta informação. Coloco [a a] a velocidade duzentos e cinquenta nós. O próximo passo é ligar [o L-NAV o bot] o botão L-NAV, que se quer dizer [ehh] navegação [na] natural e [...] que a [anov] não sai da rota. [...] o botão V-NAV. V-NAV representa [ahh]
18'	[ruído] navegação vertical. A sua função [é é] é controlar [ahhh] a velocidade [de] de subida, [...] e também a velocidade de descida. Não irei pressionar este botão neste

	momento. O nosso Boeing sete-quatro-sete [...] não deve voar a baixo de duzentos e cinquenta [ehhh] nós e a [mais de dois mil pés] menos de dois mil pés, [...]. não me seria possível de outra forma. Os passageiros iriam-se queixar da parte de trás. E [então] então escolho manualmente a velocidade vertical de dois mil pés por minuto. Permite a que [ahh] o avião
19'	suba com um ângulo de [dez] cinquenta graus. E, por consequência, irei acrescentar a direcção da rota de partida, que aparece aqui. Sabem [que] que [...], cento e oitenta graus [corr] corresponde [a] ao sul, [duzê] cento e setenta para oeste e noventa graus para este. [desd] então, uma vez que partimos na pista [zzzz] um-zero-cinco, a nossa direcção é [noro] noroeste e, na realidade, [a diresss] a direcção de um-zero-cinco é de cinquenta e
20'	nove graus. A nossa preparação para o voo terminou e vamos sair [do] do portão [...] e ligar os motores e levantar voo. Vamos então fazer isso. Então, isto é o aeroporto de Hamburgo, na porta três-um. [ligá] ligámos os nossos motores e vamos agora para a pista um-zero-cinco.
21'	Espero que mesmo com este barulho que me consigam ouvir. Mesmo à nossa frente, podemos ver, há um avião [abéric] que está a voar [para Madrid] para Madrid [em Barajas] o aeroporto de Barajas. [e agora agora colocamos a nosss] e agora que estamos a andar, colocamos [a nossa] a nossa [eehh] posição de flaps para dez.
22'	[ruído micro] no lado direito podemos ver [eehmm] a pista de partida e do lado esquerdo os hangares [do] do aeroporto de Hamburgo. Vamos ter uma noção como é do lado de fora. E agora, perto da pista [mudehh] mudamos a nossa [...] avisamos a torre de controlo do aeroporto [...]
23'	do aeroporto de Hamburgo. [...] e só quando tivermos permissão da torre é que podemos levantar voo. Agora [estamos] enquanto nos preparamos para sair da pista [eehmm], vamos a oitenta nós [...] preparar-nos para sair da pista para levantar voo. Depois de [levantarmos, [...].
24'	[está um bocadinho eehmmm] está um bocadinho alto, mas [ehh] os aviões são altos. [não eehmm] não podemos fazer nada. Agora, vamos começar a virar para o lado esquerdo, para voar no ponto oito. Aqui também, [uhum][um olhar], uma vista de fora. [aqui já] aqui já atingimos a nossa altitude de cruzeiro [...]. [23'57"]

13.7. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito G)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde, senhoras e senhores, a maior parte de vós já viajou de avião, mas muitos de vós provavelmente [nunca eehh] nunca se sentaram dentro dum cockpit. Sabem que desde o onze de Setembro, há muitas mais restrições severas de as pessoas possam entrar nos cockpits dos aviões, [duram] antes, durante e depois dos voos. Mas uma vez [que eu sou] que eu sou o capitão [deeeehh] do voo da Lufthansa quatro-cinco-seis entre Frankfurt [ihhh] Hamburgo e Frankfurt na Alemanha,
2'	vou [fazer [uma] uma excepção [e e] e vou deixar-vos sentar-se onde eu me sento: no lugar do capitão. Mas não se preocupem, não têm que fazer nada. [vou eehhh] vou tomar conta dos comandos no assento do copiloto. A nosso avião é um Boeing sete-quatro-sete, que é este. Enquanto os outros passageiros entram a bordo e põem a sua bagagem nos compartimentos superiores e se sentam na cabine, vamos entrar no cockpit e começar a preparação para este voo. A primeira coisa a fazer é pôr os cintos de segurança e [os símbolos deeeehh] os
3'	símbolos [deeeehh] de não fumador. Agora começa a tornar-se interessante, pelo menos espero. Ah!, por favor, é muito importante que desligue o seu telemóvel ou algum aparelho electrónico que possa ter consigo porque, como sabe, podem interferir com os nossos instrumentos e os instrumentos de navegação. Para a nossa preparação de voo vamos precisar do F-M-C, que é este dispositivo aqui. O F-M-C ou F-M-G-C [eehh] significa "Flight Management Guidance Computer". É um dos computadores de bordo que este avião tem, é [uhhh] o cérebro do avião, por assim dizer. Agora vamos introduzir
4'	[a nesss] a informação necessária que vamos precisar para este voo. Começamos a dizer ao Boeing sete-quatro-sete onde estamos precisamente localizados. Aqui, [vou] vou [carregar a posissss uuho] vou carregar no botão da posição. Assim, ou seja, ao

	introduzindo o código do aeroporto, que é Eco-Delta-Eco-Hotel – reparem que nos termos [deehh] de aviação [ou] ou de militar, [não] não usamos a designação dos números ou do alfabeto normais, mas [o alfabeto] o alfabeto fonético militar. [eehh] o nosso aeroporto não é [i-]E-D-D-[eitch],
5'	[uhhh] o portão é [uhh] [não é] é o portão trinta e três-um, e não trinta e um. Depois de introduzirmos esta informação, [os] os sensores do G-P-S no nosso avião, [dizemos ao F-M] dizem ao F-M-C [aazzz] as coordenadas exactas e a nossa localização exacta, [que pôdd] que podem ler [neste] neste ecrã aqui. Assim, seguida, vamos programar a nossa rota e vamos pressionar [uuuhh] o botão correspondente, este aqui. Nesta página vamos introduzir, por um lado, a origem, ou seja, o aeroporto e [iiihhh] aaahhhh a pista de partida, e por outro lado, [a] o destino
6'	e [uuuh] o número [do] de voo, ok? [mmmh] Portanto, o nosso voo é Lufthansa quatro-cinco-seis e esta noite vamos partir [de Hham] Hamburgo na pista zero-cinco. Como sei? Bem, [ehhhheeehhh] ponho a frequência no rádio do serviço de informação [da rô] do aeroporto e recebo informações como o tempo [ou] ou quais são as nossas pistas de partida e de chegada. O nosso destino é, como sabem, [o Frank] o aeroporto de Frankfurt, e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot.
7'	Ok. Depois de termos introduzido esta informação, pressionamos o botão da [ahhh] a [iiihhh] index page das partidas [...]. Na coluna central, nesta aqui, vemos [uuuhhh] os códigos do aeroporto, na coluna à esquerda [ehh] a partida [iiih] e no lado direito, no lado direito podem ver [aaaeheh] as as chegadas, a aproximação camamos ver agora. Como partimos [de aaahhhh Hham] de Hamburgo, pressionamos [uuhhh] o botão esquerdo do F-M-C [iiih]
8'	e vamos para uma página, que nos mostra os assentos para a pista [aahh] zero-cinco. Seleccionamos o ponto AMLUH [AMLUH [ssssss] seis-C. [ou o secê] o assento AMLUH [C-C] seis-C. Podem-nos perguntar o que é um SID? SID significa “Standard Instrument Departure”. Por outras palavras, [é a parti] é a rota de partida que o avião [pode ehheh] pode voar, para nos tirar fora do aeroporto. Viajamos nesta rota de partida para vos levar para um ponto na rota onde o vosso voo realmente começa.
9'	Podem comparar com a seguinte situação: imaginem que [livv] vivem na cidade do Porto [e viveram] e vivem, por exemplo, na Rua d'Argentina e querem conduzir até ao Estádio do Dragão. A vossa origem seria a Rua d'Argentina; o vosso portão corresponderia ao vosso número de porta de vossa casa e o destino é Estádio do Dragão. A vossa rota seria Via de Cintura Interna e assim e por isso iriam escolher a entrada de auto-estrada Bessa Leite, ou pelo menos é o que eu penso. Isto significa que
10'	nesta situação o seu SID seria o caminho entre a Rua d'Argentina [iihh] e a entrada de auto-estrada Bessa Leite. Vamos voltar [aaahh] ao aeroporto de Hamburgo. [mmhh] seleccionámos [uhhhh] o AMLUH [six-ci]-SID, que nos vai levar do aeroporto directamente para o [AMLUH waypoint] ponto AMLUH. Essa é aí que a nossa rota para Frankfurt começa. Gostava que também [eeh] notassem [que] que ficassem [eehm] com o ponto
11'	AMLUH e o facto de nós não devemos, não devemos de maneira alguma [eeeh] voar acima de duzentos e cinquenta nós, acima de dez mil metros. Vamos voltar a esta informação mais tarde. Agora temos que introduzir alguma [aaah] informação adicional no nosso [uuuhh] F-M-C. Temos que dizer ao computador quanto combustível vamos transportar connosco: é aproximadamente trinta e uma toneladas de combustível. Vamos também dizer qual é a nossa [altitude de cruzada de cruzeiro] altitude de cruzeiro, [que vai] que vai ser [tuée] vinte e seis mil e quinhentos pés. Esta informação também
12'	[é introduzi] é introduzida [no computador do piloto au [nnmh] computador de piloto automático, [introduzimos] e aí introduzimos os vinte e seis mil quinhentos pés. Ok, [ahhh] de novo ao F-M-C, na [...] [take off] temos que introduzir também a posição dos nossos flaps. Introduzimos a posição dez, e enquanto estamos a fazer isso, aparece [no] automaticamente no lado direito três números diferentes, no lado direito, [três dif] três números diferentes, juntamente com V-um, V-R e V-dois. Isso no lado direito, certo? Estas são as nossas velocidades V
13'	[para eeeehhh] para o procedimento [ruído] de levantamento. O que são estas velocidades V? V-um é [uhmss] a velocidade máxima durante o levantamento

	[uaahh], na qual o piloto [pode] pode parar [eehhh] em segurança, enquanto deixando a pista. [é uma tãmem] uma velocidade que permite ao piloto continuar seguramente para V-dois, mesmo que uma falha de motor ocorra, ou seja, entre V-um e V-dois. V-R é a velocidade de rotação, ou seja, a velocidade, à qual [uuuuuuuuuhhhh] o avião a
14'	primeira roda sai do chão. V-dois é a velocidade, à qual [ééehh] é seguro [levantar] levantar voo. Vamos ver agora este ecrã. Repararam que [as aahh os pon as pontos azuis] a linha de pontos azuis? Essa é a rota [daaahh] [...] da pista zero-cinco do aeroporto por aí fora. A linha de pontos azuis significa que a rota do programa não está continuada. Temos que introduzir algumas informações adicionais, e no F-M-C, estas pequenas caixas verdes
15'	dizem-nos que precisamos de introduzir esta informação adicional. Ao fazer isso, esta descontinuidade da nossa rota vai ser eliminada. O que é que vou fazer? Vou ligar o ponto AMLUH [com a nossa eehhh] com a próxima [uuhhha] [waypoint] válida [pon...]. Depois, vou carregar no botão [que tem] que diz activar. [eehh] ao fazer isso, notam a diferença agora [na no] no ecrã? [a ponto] a linha de pontos azuis [tor eehh] virou cor-de-rosa. Isso significa que a nossa
16'	rota completa está contínua. [nossa] notam alguma coisa em especial aqui, neste ecrã? [ruídos] [representa] representa na verdade [a a] a rota de partida [de] do aeroporto de [Hamburg], o SID que vos mostrei há alguns minutos atrás. Enquanto [as] as hospedeiras de bordo estão a ver se os passageiros têm [os] os cinco postos, e se a bagagem está nos compartimentos superiores e [as] todas as instruções de segurança estão a ser seguidas, para que possamos levantar, [vamos ver outra vez eehh] vamos olhar para [o o pi] o computador do piloto automático. Os
17'	quatro [eeeh] passos têm que ser seguidos. Espero que se lembram que não devemos sobre alguma circunstância viajar acima de duzentos e cinquenta nós abaixo dos dez mil metros] dez mil pés, ou seja, introduzo aqui essa situação, introduzo [a a] a velocidade de duzentos e cinquenta nós. A próxima [cô] passo é ligar o botão de L-NAV. L-NAV [eehhh] significa [lateral nav na] navegação lateral e significa [aahh] que [sopro] faz com que o avião [não] não viaje fora da [ru] rota programada. [...] o botão [vi-]NAV significa [eehhh] navegação
18'	vertical, ou seja, controla [uuhhh] a velocidade de subida e também controla a velocidade de cruzeiro e de descida. Não vou [mmmh] carregar nesses botões neste momento, o nosso Boeing sete-quatro-sete sabem que não devemos viajar acima de duzentos e cinquenta metros, abaixo [dnndd] de dez mil pés, mas se eu carregar neste botão abaixo de dez mil metros, [aahh] a taxa de [eehmmhhh] de subida e descida seria muito alta, e os passageiros iam começar a reclamar. Escolho manualmente [uuuhhhmm] um [...] trinta e um por
19'	minuto. Isto permite-nos viajar a [uma velocidade de] a [uuuhhh] uma velocidade de a dez graus. E, ao fazer isso, vou introduzir a direcção da nossa pista de partida. Sabem que trezentos e sessenta graus corresponde a norte, [uunnh] cento e oitenta correspondem a sul, duzentos e setenta graus a este e noventa [de] graus a oeste. Uma vez que partimos na pista zero-cinco, as nossa direcção é noroeste. [aaahhhhh] a direcção da pista zero-cinco do aeroporto de Hamburgo tem uma direcção de cinquenta e nove graus.
20'	Agora, a preparação do voo terminou e estamos prontos para sairmos do portão três-um, [começar os noss] pôr os nossos motores a trabalhar e pôr o nosso avião a voar. [vou] então vamos fazer isso. Isto é o aeroporto de Hamburgo, na porta três-um. Estamos a ligar os nossos motores e tamos a ir para a pista zero-cinco.
21'	Espero [que todos] que com todo o som continuem a ouvir. À nossa frente, penso que conseguem ver, está [um] um avião [Ibéria] da Ibéria que está a viajar entre Madrid e Barajas. Enquanto estamos a andar, vamos pôr as nossas flaps na posição dez.
22'	Do lado direito, podem ver [a linha a] rota de [mttth] a pista de partida e do lado esquerdo, [eehh] depois dos hangares, tá [uuh] o aeroporto de [Hambu] Hamburgo. [vamos ver uma vamos tê] vamos ter uma vista de lá fora. Perto da pista [eehh] sintonizamos a frequência da [cô] torre de controlo de Hamburgo e dizemos que estamos prontos para descolar [eehh] na pista zero-cinco.
23'	[sôm] estamos livrados a descolar, ou seja, temos permissão de descolagem. Enquanto estamos [a a cami] a ir [eehh] na pista para [eehhh] levantar, [...] são os oito

	nós e as velocidades V. Depois de levantar voo, retraímos o trem de aterragem [sopros].
24'	E agora sei que está um bocado alto, mas [as] os aviões são barulhentos, não há nada que se possa fazer. Vamos começar a fazer a curva à direita [para via] para viajar para o ponto AMLUH. Aqui, outra vez uma vista do lado de fora. Aqui, [temo] já atingimos a nossa altitude de cruzeiro [e] e viajamos sobre [a] a cidade de Hanover. [23'59"]

13.8. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito H)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, minhas senhoras e meus senhores, [ruído] muitos de vós já andaram de avião, mas muitos de vós provavelmente [nunca] nunca se sentaram num cockpit. Sabem [que desde] [que se] o onze de Setembro, há [muitos] mais restrições [no acesso ao cockpit] [do que antes e depois] do voo. Mas [desde que eu sou] como sou o capitão [deeehh] [...] [...] desde Hamburgo e Frankfurt na Alemanha, vou abrir uma excepção e convidá-los
2'	[mmrrhh] como meus convidados especiais [para] para se sentarem onde eu me costumo sentar: [no no] no lugar [do] do capitão. Mas não se preocupem, não têm que fazer nada. Eu [terei os comandos] [no no] no lugar do copiloto. O nosso avião é um Boeing sete-quatro-sete, que é este. Todos os passageiros estão [lenn u estão] entre [no] no avião, [nas daga] das bagageiras e tomaram os seus lugares nas [...], vamos entrar no cockpit e começar a preparação para este voo. A primeira coisa a fazer é [pôr os cintos de segurança] e os sinais de não fumadores. E agora
3'	começa a ficar interessante, pelo menos eu espero. Ah!, por favor, é muito importante que desliguem os vossos telemóveis [suspiro] ou todos os [instrumentos] porque, como sabem, podem interferir com os nossos instrumentos e com o sistema de navegação. Para a preparação do voo vamos precisar do [F-M-ci], é este aparelho aqui. O [F-M-ci] ou [F-M-dgi-ci] [eehh] é o "Flight Management Computer". É [uuuhh] um [dos] dos computadores de bordo [que este avião] tem, é o cérebro [do] do avião, por assim dizer. Vamos
4'	introduzir as informações necessárias que vamos precisar para este voo. Vamos começar por dizer [que este sete-quatro-sete é onde estamos localizados]. Nesta página, [mmrrhh] vou [primir] a posição [a posição] [bafte]. Por isso, após [introduzir o código do aeroporto], que é Eco-Delta-Delta-Hotel – [eehh] [notem] [que] [que] nos [termos] [ehh] militares, não usamos a normal designação dos números ou as letras do alfabeto, mas [mas o] o alfabeto fonético da NATO. Por isso, o nosso aeroporto não é [D-D-D-eitch],
5'	e [...] não trinta e um, mas [gate three-one] trinta e um. Agora, após introduzir esta informação, os sensores do G-P-S do nosso aparelho, dizem ao F-M-C as coordenadas exactas da nossa localização exacta, que nós podemos ler neste aparelho. Agora, [veehh] vamos começar [a] a programar a nossa rota e vamos [primir] o botão correspondente, este aqui. Nesta página vamos introduzir, por um lado, [a óri] a origem, [isso ou] isto é, o aeroporto [ou] [a] o local de partida, e por outro lado, nosso destino
6'	e o nosso número de voo, ok? O nosso voo é Lufthansa [quatro-cinco-sete] e esta noite vamos partir de Hamburgo [para] a pista [eehh] zero-cinco. Como é que eu sei? Bem, [eu sintonizo] a frequência [do aeroporto] da [ahh] informação do aeroporto e [recibo] informações tais como [aahhh] a condição atmosférica e quais são [a nossa] [ahhmm] partida e chegada a nossa pista [de chegada]. [...] o nosso aeroporto [o Frankfurt aeropor] o aeroporto de Frankfurt, [e o] e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot.
7'	Ok. Depois introduzir esta informação, [primimos] o botão para as partidas [e aproximação] e a página de aproximação. Na coluna central, esta aqui, na coluna central podemos ver os códigos do aeroporto, na coluna da esquerda as partidas e no lado direito, no lado direito, no lado direito podemos ver [mmrrhh] as aproximações, que [agora não têm interesse para já]. Portanto, já que partimos do aeroporto de Hamburgo, [primimos] o botão esquerdo do F-M-C e vamos para uma página,

8'	que nos mostra o SID do zero-cinco, ok? Seleccionamos [o ponto AMLUH-SID] o ponto AMLUH-SID [que é aqui] que aparece aqui. Podem perguntar-se o que é um SID? SID significa instrumento de partida. Noutras palavras, é [o mmmrrhh] a rota de partida do nosso voo, [deeehv] de modo [a tirar] a levar-nos para um certo aeroporto. Por isso, voamos nesta rota de partida para de forma a levar-nos para um ponto na rota, que é onde ele começa.
9'	Podem comparar com a seguinte situação: imaginem [que lii] que moram na cidade do Porto e vivem, por exemplo, na Rua d'Argentina, ok?, e querem ir para o Estádio do Dragão. [a sua] a vossa origem será então Rua d'Argentina [mmmrrhh]; a vossa porta corresponderá [à à vossa] ao número de porta e o vosso destino, Estádio do Dragão. A vossa rota seria provavelmente Via de Cintura Interna e por isso escolheriam a entrada Bessa Leite, pelo menos eu penso que sim. Isto significa que nesta situação
10'	o vosso SID seria entre a Rua d'Argentina e a entrada [eehh] da estrada principal Bessa Leite. Vamos voltar outra vez ao aeroporto de Hamburgo. Então, seleccionámos o ponto AMLUH-SID, que nos leva [de Hamburgo] do aeroporto de Hamburgo directamente [para] para o [...] AMLUH, que é onde a nossa rota para Hamburgo começa. Gostava que tivessem em mente também o ponto [...]
11'	e o facto de [nós não] nós não, repetimos, em nenhuma circunstância devemos voar abaixo dos duzentos e cinquenta nós, abaixo dos dez mil pés. Tenham isso em mente, porque vamos voltar mais tarde a esta informação. Agora temos que introduzir informação adicional no nosso F-M-C. Temos que dizer ao computador que quantidade de combustível vamos levar connosco: é aproximadamente trinta e uma toneladas de combustível. Diremos também qual a nossa velocidade de cruzeiro que será [duz] vinte e seis mil [mmhh] pés. Esta informação também é introduzida
12'	aqui [no piloto automático] no computador do piloto automático, que é este painel aqui, e onde introduzimos vinte e seis mil quinhentos [eeh] pés. Ok, mais uma vez para o F-M-C, [na] na página de [...] temos que introduzir a posição das nossas flaps. Introduzimos a posição dez, e enquanto fazemos isso, [aparece na] [aahh] lado direito três números diferentes] aparecem automaticamente três números diferentes, juntamente com V-um, V[eehhh]-H [...], que é no lado direito, e estes são as nossas velocidades V
13'	[para a descolagem] para o nosso procedimento de [descolagem] [descolagem descolagem]. Então, o que são estas [vi] velocidades V? V-um é a velocidade máxima durante a descolagem, e que o piloto pode parar [uaahh] [o aeroporto sem sair da pista] o avião sem sair da pista. Também é a velocidade mínima [que nos permite] que permite ao piloto para prosseguir para a velocidade V-dois, mesmo que ocorra [um] uma falha no motor, ou seja, entre V-um e V-dois. O que é o V-R? É [a] a [rotação] a velocidade de rotação, ou seja, é a velocidade que [a] o nariz do avião
14'	deixa o solo. E V-dois é a velocidade, em que [é eehh] é seguro desdecolar do chão. Vamos [eehh] dar uma olhada a este aparelho. Notam que as linhas azuis [...], que é a nossa rota [...] [da] da pista de Hamburgo. A linha [...] azul significa [que] que não é contínuo. Temos que introduzir [alguns] alguma informações adicionais, e no F-M-C, estas pequenas [eeh] letra verdes
15'	dizem-nos que precisamos de introduzir esta informação adicional. Ao fazermos isso, esta descontinuidade da nossa rota será eliminada. Então, o que é que vou fazer? Vou-me ligar o ponto AMLUH com o nosso ponto de rota. Depois, vou primir o botão que tem [aahh] activar. Então, ao fazermos isso, notam a diferença agora neste aparelho? A linha azul tornou-se cor-de-rosa agora. Isto significa que a nossa rota
16'	completa está contínua. Notam alguma coisa especial aqui neste aparelho? Representa na verdade a rota de partida [de] do aeroporto de Hamburgo, ou seja, o SID que vos mostrei há pouco tempo, há alguns minutos. Então enquanto [...] está a ver se os passageiros têm os cintos de segurança postos, se a bagagem está nos seus compartimentos e [todos os seguranças] as instruções de segurança estão a ser seguidas, para podermos [cô] descolar, [vamos ver aqui o] autopiloto o painel automático. Alguns
17'	passos têm que ser seguidos. Espero que se lembrem que não devemos em nenhuma circunstância voar acima dos duzentos e cinquenta nós [abaixo dos ruído] abaixo dos dez mil pés. Portanto, vou introduzir essa informação. Introduzo aqui a

	velocidade de [dois mil e quinhem] duzentos e cinquenta nós. [a próxima coisa] o próximo passo: vou [eeh] ligar [ruído] o [eehh] botão [...] que é navegação lateral e a sua função é controlar que [a o] o avião [não] não sai da nossa rota de[...]. Abaixo há outro botão que é na verdade o V-[...] [ruído] que é [mmmrhh]
18'	navegação vertical. A sua função é controlar [a a velo] a velocidade de subida e também controla [...] o cruzeiro e a descida. [mmmrhh] não vou primir este botão neste momento. O nosso Boeing sete-quatro-sete é inteligente suficiente e sabe que não deve voar abaixo dos duzentos e cinquenta nós, abaixo [dos dois] dos mil pés, mas se eu promisse este botão abaixo dos dez mil pés, o ângulo de subida seria muito alto, e os nossos passageiros e as bagagens [costumavam] caíam. Por isso, escolho manualmente uma velocidade vertical de duzentos e cinquenta [eehh] por minuto. Isto permite que o avião
19'	suba com um ângulo dez a quinze graus, e fazendo isso, vou introduzir a direcção da nossa [aahmm] velocidade [de saí] de partida. Sabem que trinta e seis graus correspondem ao norte, trezentos e oitenta graus correspondem ao sul, trezentos e setenta graus a oeste e novecentos [degraus] ao este. Vamos portanto partir [na ruído] na pista [...] e a nossa direcção é oeste. E, na verdade, a direcção [da pista [eehhh] zero-cinco] na pista do aeroporto zero-cinco tem cinquenta e nove graus de direcção.
20'	Agora, [mmmrhh] [o nosso voo] o nosso preparação do voo já acabou e estamos prontos [para ser [eehh] para ser] para sair da [ruído] [...] e para irmos para a zero-cinco para levantar do chão. Por isso, vamos fazer isso. Isto é o aeroporto de Hamburgo, na porta três-um. Pusemos os nossos reactores a funcionar e vamos para a pista cinco. [ruídos]
21'	Espero que com todo este som consigam ouvir-me. Em frente a nós, acho que conseguem ver, há [uma um] um avião da Ibéria [que está a falar] que vai voar para Madrid Barajas. Enquanto estamos [a] a [ra falar] vamos pôr as nossas flaps para a posição zero.
22'	Do lado direito, podem ver a pista de partida e, do lado esquerdo, dos hangares do aeroporto de Hamburgo. [vamos ver] vamos ter uma vista do exterior. Tamos perto da pista que [aaahh] [da] [...] da pista de controlo e informamos que tamos prontos a descolar na pista [ahh] zero-cinco.
23'	Até termos permissão para descolar e enquanto estamos a avançar na pista, vamos ouvir vários anúncios. São oitenta e nove nós [na V-[speed] na velocidade V. Espero que se lembrem disso. [ahh] depois [de] de levantarmos, recolhemos o trem de aterragem.
24'	Agora está um bocadinho mais alto, mas [os] os aviões [têm muit] são muito altos, não há nada a fazer. Agora vamos começar a fazer as viragens necessárias para passarmos [ao] ao ponto AMLUH. Mais uma vez uma vista do exterior. Aqui, chegámos à nossa velocidade de cruzeiro e estamos a voar acima
25'	da [aaahh] cidade de Hamburgo. [24'02"]

13.9. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito I)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde, senhoras e senhores, muitos de vocês já andaram de avião, mas muitos de vocês provavelmente nunca se sentaram dentro dum cockpit. Desde [de] do onze de Setembro, existem [mui restrições] [ehm maiores] de restrições das pessoas aos cockpits, antes, durante e depois dos voos. Mas desde que eu sou [o ca] o comandante do voo da Lufthansa quatro-cinco-seis de Hamburgo para Frankfurt na Alemanha, farei uma excepção e
2'	[convidar-vos-ei] convidá-lo-ei [como o meu] como o meu [ehh] convidado especial e sentar-se onde normalmente me sento. Não se preocupe, não terá de fazer nada. Eu tomarei o comando [no no] no lugar do copiloto. O nosso avião é um Boeing sete-quatro-sete, que é este que estão a ver. Enquanto os outros passageiros entram a bordo, embarcam, [põem] [colocam] [a] a bagagem colocam a bagagem no sítio e se

	sentam, vamos para o cockpit e começar a preparação para este voo. A primeira coisa a fazer é colocar os cintos e o sinal de proibido fumar.
3'	E agora é que começa a ficar interessante, pelo menos eu assim espero. Ah!, por favor, é muito importante que desliguem os telemóveis ou outro aparelho electrónico que tragam [convôô] consigo porque, como sabe, podem interferir com os nossos instrumentos e o sistema de navegação. Para a preparação para o voo precisaremos do F-M-C, é este aparelho aqui. O [F-M-ci] ou F-M-G-C quer dizer "Flight Management Guidance Computer". É um dos computadores de bordo que tem o avião, é o cérebro do avião, por assim dizer. [éehhmm]
4'	deixem-me [éehhmm] dar-lhes a informação que precisamos saber para este voo. [funga] [ruidos] começamos por dizer que o nosso Boeing sete-quatro-sete exactamente onde estamos localizados. Nesta página, eu irei pressionar [a posição ehhhe eaahh] o botão da posição. Depois de introduzir [o código] o código do aeroporto, que é o Eco-Delta-Delta-Hotel – [éehhmm] em termos militares ou de navegação [não se] não utilizamos a designação de letras alfabéticas [...], mas o alfabeto [foné] fonético militar. Então, [o] o aeroporto não é E-D-D-H,
5'	mas [...] [e o] a porta não é trinta e um, mas três-um. Depois de os ter introduzido esta informação, os sensores de G-P-S do nosso avião, dizem ao F-M-C as coordenadas exactas da nossa localização exacta, o que podemos ler neste ecrã aqui. A seguir, vamos começar a programar a nossa rota e vamos pressionar o botão correspondente, que é este aqui. Nesta aqui, [ehmm] temos que temos que introduzir, por um lado, a nossa origem, que é o aeroporto e [...], e de outro lado, [a nossa]
6'	o nosso destino e o nosso número de voo, ok? Então, o nosso voo é o Lufthansa quatro-cinco-seis e esta noite [éehh] partiremos de Hamburgo [...]. Como é que eu sei? Eu sintonizei a frequência [do aeró] do serviço de informação do aeroporto e recebi [a informação] informações como condições meteorológicas ou como estão o estado das pistas de aterragem e de [...]. A nosso destino é, como sabem, [Frankfurt] o aeroporto de Frankfurt, e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot.
7'	Então, depois de introduzir esta informação, pressionamos o botão [das] das partidas [...]. Na coluna central, esta aqui, podem ver o código do aeroporto, na coluna da esquerda, as partidas e no lado direito, no lado direito, podemos ver, podem ver [as] as aproximações. Como nós [ehhm] partimos [do de Hamburgo] do aeroporto de [Hamb] Hamburgo, pressionamos o botão do lado esquerdo do F-M-C e
8'	e vamos para uma página, que nos mostra o SID [éhhh] um-zero-quatro. Seleccionamos o SID AMLUH [six] seis-C, que aparece aqui. [podem perguntar] pode perguntar a si mesmo, o que é um SID? Então, SID quer dizer "Standard Instrument Departure" [mtthh]. Por outras palavras, é a rota de partida que o avião passa, [em] para sair de um certo aeroporto. Nesta rota de partida levam-nos a um ponto na rota onde o voo começa.
9'	Podem compará-lo [a uma destas situações] a esta situação: imagine que mora na cidade do Porto e vive aqui, por exemplo, na Rua d'Argentina e quer conduzir até ao Estádio do Dragão. Então, a sua origem seria, então, a Rua d'Argentina; a sua porta corresponderia [ao] ao seu número da porta [mtthh] e o seu destino é Estádio do Dragão. A sua rota, penso que provavelmente, seria a Via de Cintura Interna e , depois, escolheria [...], ou pelo menos penso que seria. Isto quer dizer que
10'	nesta situação o SID seria o que vai da Rua d'Argentina [aahh] até a [...] Bessa Leite. Vamos [éehh] voltar ao aeroporto de Hamburgo. Então, seleccionámos o AMLUH [éeehh] [...], que nos leva do aeroporto de Hamburgo directamente para [o AMLUH ehhh o] o ponto AMLUH. É aí que a nossa rota começa. Gostaria que se lembrassem que [o HOS]
11'	o ponto HOS, que é o facto de nós não devemos, [nó], repito, não devemos sobre qualquer circunstâncias voar abaixo de duzentos e cinquenta nós e abaixo de dez mil pés. [lembrem] lembre-se disso, porque mais tarde [iremos eehh] voltaremos a esta informação. E agora temos que introduzir alguma informação adicional no nosso F-M-C. Temos que dizer ao computador quanto combustível é que levamos connosco: é aproximadamente trinta e uma toneladas de combustível. Diremos-lhe também a nossa [ehhm] altitude de cruzeiro, que será [vinte e seis] vinte e seis mil [ehh] pés. Esta informação é também

12'	introduzida aqui, no computador de auto-piloto, que é este painel aqui, e depois introduzimos vinte e seis mil e quinhentos pés. Então, novamente para o F-M-C, na página de referência [...] temos que colocar a posição dos nossos flaps. Introduzimos a posição dez, [e quando] e quando o fazemos, aparece no lado direito automaticamente três números diferentes, ok?, no lado direito, juntos com V-um, V-R e V-dois. E isso é no lado direito. Este são [o] as nossas velocidades V
13'	para a nosso procedimento de partida. O que é que são [estes eh] estas velocidades V? V-um é [o] a velocidade máxima durante a partida [e que que] que um piloto pode parar o avião, sem deixar a pista. É também a velocidade mínima que permite [ao piloto] ou piloto continuar de modo seguro até ao V-dois, mesmo que uma falha no reactor [ocu] crítica ocorra, entre V-um e V-dois. V-R. V-R é a velocidade de rotação, isto é, a velocidade, a que [o nariz do] a roda do nariz do avião
14'	deixa o chão. E o V-dois é a velocidade, a que é seguro levantar, deixar o chão. Vamos olhar [ehh] para este ecrã aqui. Repararam [uma] numa linha [com] tracejada azul? Está a nossa rota desde [...] até ao aeroporto de [hambúrguer] Hamburgo. Isto quer dizer que a rota não é continuada. Temos que introduzir [uma] alguma informação adicional, e no F-M-C, estas caixas verdes pequenas dizem-nos
15'	que precisamos de introduzir [estes] esta informação adicional. Ao fazê-lo, esta descontinuidade na nossa rota será eliminada. O que eu vou fazer: eu irei juntar o ponto AMLUH até ao próximo ponto válido. Aqui está, e depois pressionarei o botão que é o botão [activate] activar. Então, ao fazê-lo, repararam na diferença agora [no] no ecrã, aqui? O tracejado azul agora tornou-se cor-de-rosa. Isto quer dizer que a nossa rota
16'	de voo está agora [e é agora] continuada. Repararam nalguma coisa especial aqui, neste ecrã? Isto representa na verdade a rota de partida [de] do aeroporto de Hamburgo, o SID que mostrei há poucos minutos. [enquanto ehmm] enquanto as hospedeiras vêm se os passageiros têm [os] os cintos postos [e as] e as bagagens estão no sítio certo e as instruções estão a ser seguidas, assim podemos descolar, vamos olhar mais uma vez para [o auto] o painel [de auto-piloto] de piloto automático.
17'	Existem algumas coisas [eeeh] que têm de ser seguidas. Não devemos sobre nenhuma circunstâncias [ruído] [...] [...]. Então, eu introduzo aqui essa informação, introduzi aqui [o] a velocidade de duzentos e cinquenta nós. [a nosss] o próximo passo é [eehhh] ligarei o botão L-NAV. Isso quer dizer [lateral navigation] e a função é controlar que o avião não sai da [ra] rota de [ehhh] navegação. Por baixo, existe outro botão que é [o] [vi-]NAV o botão [vi-]NAV e [vi-]NAV quer dizer [eehhh] [vertical navigation]
18'	navegação vertical, que é, a sua função [côntr eh] controla a velocidade [fungal] de cruzeiro e a velocidade de descolagem e de aterragem. Não irei pressionar este botão neste momento, o nosso Boeing sete-quatro-sete [ehhh] é inteligente e sabe [que não devemos] que não se devemos voar abaixo de duzentos e cinquenta nós e dez mil pés, mas [se eu] se eu pressionar neste botão abaixo de dez mil pés, o ângulo seria muito grande, e [os] os passageiros começariam a reclamar. Então, escolhi manualmente uma velocidade vertical de dois mil pés por minuto. Isto permite ao avião
19'	subir com um ângulo de dez a quinze graus. E, depois de o fazer, eu introduzirei a direcção da nossa pista de descolagem, que está aqui. Sabem que trezentos e sessenta graus correspondem ao norte, cento e oitenta graus correspondem ao sul, duzentos e setenta graus ao oeste e noventa graus ao este. [desde] como nós partimos na pista zero-cinco, a nossa direcção é noroeste. E, na verdade, a direcção da pista zero-cinco no aeroporto de Hamburgo é cinquenta e nove graus de
20'	direcção. [o nosso voo] a preparação para o voo terminou e estamos prontos para sair do [quei do por] da porta [...], [começar] ligar os reactores e descolar. Vamos fazê-lo. Isto é o aeroporto de Hamburgo, [no] na porta três-um. Começamos os nossos [eehh] reactores e estamos a ir para a pista zero-cinco.
21'	[ruído] espero que [ehh] apesar do som ainda me consigam ouvir. Mesmo à nossa frente está, espero que consigam ver, existe um avião da Ibéria que está a fazer o voo Madrid Barajas. Enquanto estamos a andar, nós [pô] pomos os nossos flaps na posição dez.

22'	No nosso lado direito, podemos ver a pista de descolagem e no lado esquerdo, alguns dos hangares do aeroporto de Hamburgo. Vamos ver do exterior. Perto da pista, nós [eehhmm] sintonizamos na [...] e dizemos-lhe que estamos prontos para descolar da pista zero-cinco.
23'	Estamos livres para descolgem, pedimos permissão para descolar. E enquanto estamos a andar, vamos ouvir [ehh] alguns anúncios. São [oiten os nó] os nós e as velocidades V. Espero que se lembrem deles. Depois de descolar, [...] [...].
24'	[um bocadinho] é um bocadinho barulhento, mas os aviões são barulhentos, não há nada a fazer quanto a isso. E agora vamos começar a fazer uma [...] para irmos para o ponto da rota, o AMLUH. Mais uma vez, a vista [da da] do lado de fora. Aqui, [temos] chegámos a nossa [velo] altitude de cruzeiro e estamos agora a viajar sobre a cidade de Hanover. [23'59"]

Anexo 14: Transcrição do discurso “Presentation of a flight between Hamburg and Frankfurt with a Boeing 747” gravado em vídeo (interpretação remota – com a respectiva apresentação em *powerpoint*), indicando o conteúdo proferido, em cada minuto. Duração total do discurso: 23 minutos e 57 segundos.

Minuto	Conteúdo
1'	So, since this is a short flight [ehhh] we will have to start the preparation for our descent. So, let's go back to the departures and approaches index page of the F-M-C and press the button for the approaches. With all the information given before [ehhm], I hope you have not forgotten so far where we are flying to. Now, on the approaches page [ehhm] for Frankfurt airport, first we have to select our landing runway. [ehhh] it will be I-L-S runway zero-seven left. L stands for left in this case.
2'	You might ask yourself again: now, how the hell does the guy know where to land on? Well, I know so from weather reports and I also know from the information services that our active landing runway will be that one. [ehm] Of course, [in, in, in, in] in case [of eeiuhhh] of a sudden weather conditions change, [ehhh] it would probably be another one, but the weather is fine and we expect that it keeps like this. [ehm] Ah!, do not worry about the I-L-S. I will come later to that. Well, after having selected the landing runway, we get to a page, which shows us the STARs for runway zero-seven left. [ehhhmm] we select
3'	the ROLIS-STAR and the transition ROL-zero-seven which will lead us directly to our landing runway. So, let's see [what] what STAR means. “STAR” stands for “Standard Terminal Arrival Route”. It is the route which aircrafts must fly, in order to land on a certain runway. [ehm] let's get back to the city of Oporto and compare it with the following situation: [ehhmm] you wanted to drive to [ehhh] Estádio do Dragão, right? [ddée] that is your destination; [ehhm] your route is Via de Cintura Interna. [ehm now] at some point, you would like to get off this route. To get
4'	to your destination, you will use a motorway exit, right? I suppose, it is Estádio do Dragão or Centro Comercial Dolce Vita. I am not sure about it, since I have a better sense of orientation in the air than on the road. [ehm] Never mind! Well, this motorway exit would correspond to the transition which takes you directly from your route to your destination. [ehhh] in that case, the STAR would be the way between the motorway exit Estádio do Dragão or Centro Comercial Dolce Vita, and the destination Estádio do Dragão. But [ehhh] before we get completely lost and confused with all this information, let's get back to the cockpit. Remember, we have selected [ehhh]
5'	the I-L-S runway zero-seven left approach using the transition ROL-zero-seven for the ROLIS-STAR. Would you like to take a closer look at this? [ehhh] Lets' have a look at this chart, that is, this flight map. Up here is our waypoint ROLIS and you can also see the ROL zero-seven-transition. So, this is the STAR [ehhh] we are going to fly, in order to land directly on runway zero-seven left at Frankfurt airport, which is actually this spot here. Now, runway zero-seven left is the upper horizontal white line. The parallel white line below is runway zero-seven right.
6'	Ah!, remember also the [the] LOMPO waypoint, yeah, the LOMPO waypoint which is to be crossed at four thousand feet. That is the point at which we are going to intercept the I-L-S for our landing runway. So, since we are landing on runway zero-seven left, and the direction is sixty-nine degrees, we have to introduce it on the autopilot computer. So, the next thing to do is to check out on the navigation radio page of our F-M-C the I-L-S frequency for this runway. It is one hundred and ten point ten MHz. Now, this information is wrong and
7'	needs to be corrected. So, the correct frequency is hundred and ten point five-five MHz, and the direction is sixty-nine degrees. The M next to these elements indicates that this information was introduced manually on the F-M-C. The next thing to do is to choose on the one hand an altitude below our cruising altitude (otherwise our aircraft will not start descending) and on the other hand an altitude below the waypoint at which we are going to intercept the I-L-S. Do you remember which waypoint that is? And do you also remember at which altitude this waypoint is to be crossed? Hein?!
8'	Its designation is LOMPO and the altitude is four thousand feet. And you ask

	yourself: why does he introduce two thousand feet then? Well, should anything go wrong while we are landing and in case of a missed approach, it is a quite safe altitude to overfly the runway and to restart the approach procedure. We are now approaching the point of our route at which we descend to Frankfurt airport. That is the green spot on our flight route on this display. As you can see, [eh] the aircraft is going to tell us when to descend, and not the other way round. Well, it is almost like that,
9'	because <u>we</u> , we have control over the aircraft and not the other way round. So, at approximately five miles before that point we press the descent now button of our F-M-C. It is now time to tell our passengers to secure the tables in front of them, not to use the lavatories anymore and to fasten their seat belts. So, shortly after having crossed the ETARU-waypoint, we tune on our radio the frequency of [ehhh] Frankfurt tower, we tell them our position and that we intend to land.
10'	Now, they inform us it will be runway zero-seven left, [as eh], as told before. This figure [on this] on the display looks so familiar, doesn't it? I showed you [ehhh eh] a few moments ago. [now, eh] and the F-M-C knows which waypoint is to be crossed exactly at which altitude and exactly at which airspeed. Do you notice the pink spot on this display? [ehhmm] it represents the horizontal position of our runway. When the spot appears on our display, it means we are already located by the I-L-S frequency of runway zero-seven left and
11'	that we are positioned left of it. Again you ask yourself: how does he know? Well, let me explain this to you. Now, can you see this triangle on this display? That is the position of our Boeing seven-forty-seven. The pink cross on this display indicates the horizontal and vertical position of our aircraft. It is our aircraft's nose, so to speak. Since we land on the runway which is in this direction, [you can easily] you can easily see that we are on the left side from it. But do not worry; our Boeing seven-forty-seven is smart enough to make course corrections and to find its way to land
12'	on runway zero-seven left. And now, I have already mentioned it a few times, but I have not explained it yet, what it is all about. I'm referring to the I-L-S. What does I-L-S mean? It stands for Instrument Landing System. It is a navigational aid, a navigational help, with which aircrafts with the necessary equipment are capable of performing automatic landings. It works with two different antennas: the localizer antenna, which sends left and right guidance, that is, lateral guidance, to the aircraft and the glide slope antenna, which sends up and down
13'	guidance, that is, vertical guidance, to the aircraft. Now, this is a localizer antenna and this is a glide slope antenna. As you can see, the localizer signal is horizontal and the glide slope signal is vertical. Both signals form sort of a cone, which is to be intercepted by the approaching aircraft. Now, flying within the limits of this cone [ehhmm] means a good chance of a safe landing [ehh] on the corresponding runway. [ehmm] let me clarify this in three different situations. Now, you already know
14'	this spot which represents the horizontal position of the runway and the localizer signal. The vertical glide slope signal is represented by the spot on the right side. [ehhm] you also remember that this cross represents the aircraft's nose. Now, in this first situation, the aircraft is horizontally aligned with the runway, [ehhh] but it is above the glide slope. This means [rrmmhh I'm sorry] that the aircraft might probably overfly the runway without landing on it or it might get onto the runway in the middle or even at the end of it, which is then more or even very difficult to stop the aircraft. Situations
15'	like these [ehhh] happen, for example, when aircrafts intercept the I-L-S at a very high speed. [ehhmm] a correction measure for this situation [ehhm] is for example to slow down and to adjust your speed to maintain your aircraft within the limits of the I-L-S cone. On the contrary a situation like this means that you are aligned with the runway, [ehm] but you are below the glide slope. For example, in this case [ehhm] you would have to accelerate your aircraft, in order not to put it on the ground [before eh] before the beginning of the runway. Now, a third situation is
16'	this one: it is a normal situation, that is [ehhmm]: your horizontal and vertical positions are correct, so, [rrmmhh sorry] maintain a constant airspeed and descent rate to land your aircraft at the beginning of the runway. Now, that is what we are going to try to do when approaching and landing on runway zero-seven left of Frankfurt airport. Now, although the landing procedure is automatic, it does not mean that you do not have to do the necessary corrections in case you are not correctly positioned. If you

	do not do [the, the] these necessary corrections, the approach and the landing [will up] will end up in a disaster, that's for sure.
17'	So, before we land, let's activate the automatic break system with this handle and this knob and let us check our approach speed and the corresponding flaps position. So, we will land this aircraft at a speed of one hundred and forty-four knots with fully extended flaps, that is, flaps position thirty. Again, the F-M-C provides this information to the pilot. So, we are already almost aligned with the runway and as we are getting closer to the LOMPO waypoint the glide slope signal will lower, and we are ready to intercept the I-L-S cone.
18'	At that time we will press the approach button, and the aircraft will practically land itself. Would you like to see how this happens inside our cockpit? So, let's have a look at it... okay? Now, here we have already crossed the ETARU-waypoint and we inform Frankfurt control tower about our landing intentions. They have assigned us runway zero-seven left and we confirm this information. We are now on our arrival route making all these turns,
19'	and on the left side you can see Frankfurt airport. It looks so close, but we still have some miles to fly. Now it's also time to turn on our landing lights. Let's now make our final turn before we align with our landing runway.
20'	Now, right in front of us is Frankfurt airport.
21'	When we have intercepted the I-L-S we press the approach button. So, you could hear a sound and the aircraft starts automatically to align horizontally and vertically with the I-L-S cone. So, we reduce our speed to one hundred and forty-four knots and extend our flaps. At about seven miles before the runway and in case everything is normal we get permission to land our aircraft. We lower our landing gears.
22'	Now, as usual passengers we might have a view like this, but be honest – this is much more exciting, isn't it? We will hear several callouts informing us about the altitude above the ground.
23'	At about thirty feet above the ground we will turn off the autopilot and we will land the aircraft.
24'	So, we roll out over the runway and we exit it as we have reached a safe speed to do so. So, I hope you enjoyed this flight as much as I did. I hope you learned a little bit more about the way aircrafts take off and land and I hope it was not too much information. But anyway I would like to say thank you for your attention. [23'57"]

Anexo 15: Transcrições das interpretações (modalidade remota).

15.1. Transcrição – interpretação remota (sujeito A)

Minuto	Conteúdo
1'	Uma vez que este é um voo de curta duração, temos que começar a preparação para a descida. Vamos então voltar [ehh à] ao monitor [aaahh] da chegada do F-M-C e vamos carregar no botão da aproximação. [Toda a informação] com toda a informação que dei anteriormente, espero que não se tenham já esquecido para onde é o nosso voo. Na página da aproximação do aeroporto de Frankfurt, temos de seleccionar em primeiro lugar a nossa pista de aterragem. Será I-L-S zero-sete. L significa
2'	esquerda. Podem perguntar-se de novo: como raio sabe ele onde tem de aterrar? [ehh] portanto, eu sei [ehhsseh], conforme as informações meteorológicas e os serviços de informação que a nossa pista de aterragem activa será essa. Claro que, caso haja uma alteração radical das condições meteorológicas, será provavelmente outra, mas o tempo está óptimo e esperamos [que se conti] que se mantenha assim. Ah!, não se preocupem com o I-L-S. voltarei a isso mais tarde. [sopro] uma vez que já seleccionei a pista de aterragem, [vamos para a pista] que nos apresenta as STARS
3'	para a pista. Vamos seleccionar a ROL-STAR que nos direccionará imediatamente para a pista de aterragem. Vamos então ver o que significa STAR. STAR significa "Standard Terminal Arrival Route". É a rota que o [a] avião terá de seguir para aterrar em certa e determinada pista. Mas vamos voltar à nossa cidade do Porto e compará-la com a situação: [ehh] [quer i] querem ir para o Estádio do Dragão. [é essa] é esse o vosso destino. [aaahh] a rota é a Via de Cintura Interna. [eehmm] numa altura] a qualquer altura terá de sair
4'	[desta via] desta rota. Para chegar ao vosso destino, vão usar a saída da via rápida. Portanto, suponho que seja Estádio do Dragão ou Centro Comercial Dolce Vita. Não tenho bem a certeza, uma vez que tenho um melhor sentido de orientação no ar do que na estrada. Não interessa. Esta saída corresponde então à transição que nos leva directamente da rota para o destino. Neste caso, a STAR seria então [ahh] a passagem entre a saída da auto-estrada Centro Comercial Dolce Vita e o destino Estádio do Dragão. Mas antes de nos ficarmos completamente perdidos e confusos com toda esta informação contraditória, vamos então voltar ao cockpit. Lembrem-se,
5'	seleccionámos [o] a pista I-L-S zero-sete com o ROL-zero-sete ou STAR-zero-sete. Vamos então ver isto mais de perto e vamos olhar para este mapa de voo. Aqui em cima está a nossa waypoint, o nosso ponto na rota e consegue-se também ver o ponto zero-sete, a transição. Este é o STAR e vamos segui-lo de forma a aterrar directamente na pista zero-sete esquerda, no aeroporto de Frankfurt, que é esta zona aqui [sopro]. A pista zero-sete esquerda é a linha [ehh] horizontal superior e a
6'	linha paralela por baixo é a pista zero-sete direita. Lembrem-se também do [ruído] ponto na rota, que tem de ser atravessado aos cinco mil pés. É neste ponto que vamos interceptar o I-L-S para a nossa [ehhh] rota] pista de aterragem. Uma vez que vamos aterrar na pista zero-sete esquerda e a direcção é [ci se] cinquenta e nove graus, temos então de a introduzir no computador do piloto automático. Assim, o próximo passo é verificar na página rádio do nosso F-M-C a frequência do I-L-S para esta pista. É cento e dez ponto dez MHz. Esta informação
7'	está errada e tem de ser corrigida. Então, a frequência correcta é cento e dez ponto cinquenta e cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O M depois destes elementos indica que esta informação foi introduzida manualmente no F-M-C. O passo seguinte é escolher por um lado uma altitude abaixo do nossa [ehh] altitude de cruzeiro (caso contrário, o avião não vai iniciar a descida) e, por outro lado a altitude abaixo do ponto da rota, no qual vamos interceptar o I-L-S. Lembrem-se qual é o ponto na rota e lembrem-se qual a altitude em que este ponto na rota tem
8'	de ser atravessado? A designação é LOMPO e a sua altitude é dez mil pés. E agora vocês perguntam-se: por que é que ele introduziu então dois mil pés? Caso alguma

	coisa corra mal enquanto estamos a aterrar e caso haja uma falha na aproximação, é uma altitude minimamente segura para sobrevoar a pista de aterragem e [retoná] retomar a aproximação. Vamos então agora aproximar-nos do ponto na nossa rota, na qual começamos a descida para o aeroporto [de Fran] de Frankfurt. Este é o ponto verde no nosso ecrã de descida. [ruído] como podem ver [o é o]
9'	é o avião que nos vai dizer quando é que podemos descer, e não o contrário. Ora bem, é mais ou menos assim, porque somos nós que controlamos o avião, e não o contrário. Assim, aproximadamente cinco milhas antes desse ponto pressionamos o botão descer agora no nosso F-M-C. É então agora altura de dizer aos nossos passageiros para fecharem [as] os [tabuleiros] à frente deles, não ir mais aos quartos de banho e para apertarem os cintos de segurança [suspiro]. Pouco depois de termos então atravessado o ponto [...], sintonizamos o rádio na frequência da torre de controlo de Frankfurt, [ehh] informamos da nossa posição e que temos intenções
10'	de aterrar. Eles [informem] informam-nos então que será um-zero-sete esquerda, tal como foi dito antes. Este imagem neste monitor é-lhes também familiar, não acham? Eu mostrei-vos há alguns momentos atrás. O F-M-C sabe qual é ponto na rota que temos de atravessar exactamente e a que altitude e a que velocidade exactamente. Repararam nestes pontos roxos no monitor? Representa a posição horizontal da nossa pista. Quando este ponto aparecer no nosso ecrã, significa que já estamos localizados pela frequência I-L-S da pista
11'	zero-sete esquerda e que estamos posicionados à esquerda dela. De novo, vocês perguntam-se: como é que ele sabe? Vou então explicar-vos. Conseguem ver este triângulo aqui no monitor? Essa é a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete. A cruz roxa neste monitor indica a posição horizontal e vertical do nosso avião. O nosso avião é que sabe, por assim dizer. Uma vez que aterramos na pista que está nesta direcção, podemos ver facilmente que estamos do lado esquerdo da pista. Mas não se preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é esperto suficiente para fazer correcções no percurso e para encontrar o
12'	caminho para aterrar na pista zero-sete esquerda. E agora, já mencionei algumas vezes anteriormente, mas ainda não vos expliquei [o] do que é que se trata. Estou a referir-me ao I-L-S. [sopro] o que significa afinal I-L-S? Significa "Instrument Landing System" – é um sistema [de aterração] de aterragem. É uma ajuda de navegação, [com a qual] [uhh] que ajuda o avião com o equipamento necessário para que possa efectuar aterragens automáticas. Ele tem duas antenas: [a localizer, a localizador] a antena do localizador, [que dá] que guia do lado esquerdo do
13'	avião, e a antena do [glide], que dá informação vertical [ao] à aeronave. Esta é a antena do localizador e esta é a antena do [slope]. Como podem ver, o sinal [do hor] do localizador é horizontal e o sinal da antena do glide slope é vertical. Ambos os sinais cruzam-se e têm de ser interceptados pelo avião. Formam um cone e têm de ser aproveitados pelo avião. E então, desde que o avião atravesse esse cone, tem grandes probabilidades de fazer uma aterragem segura. Vejamos então aplicar isto em três situações diferentes.
14'	Já conhecem este ponto que representa a posição horizontal da pista e o sinal do localizador. O sinal [do] da antena do glideslope vertical está representada aqui [do lado esquerdo] do lado direito. Têm então também de se lembrar que esta cruz representa o nariz do avião. Nesta primeira situação, o avião está alinhado horizontalmente com a pista, mas está acima do glideslope. Isto significa que provavelmente o avião vai sobrevoar a pista sem aterrar ou poderá aproximar-se da pista apenas no meio ou mesmo no fim, [o que é mais difícil] altura em que é mais difícil ou
15'	mesmo impossível de parar o avião. Estas situações acontecem, por exemplo, quando o avião intercepta o I-L-S a uma velocidade demasiado alta. Uma medida de correcção para esta situação é, por exemplo, abrandar e ajustar a velocidade, para que se possa manter o avião dentro dos limites do cone do I-L-S. Pelo contrário, uma situação destas significa que estão alinhados com a pista, mas que estão abaixo do sinal do glide slope. Por exemplo, neste caso têm de acelerar o avião, para que não chegue ao solo antes do início da pista.
16'	[uma ter situação] uma terceira situação seria esta que é uma situação normal, na qual [a] a posição horizontal e vertical estão correctas. Portanto, só têm de manter uma velocidade [nor eh] natural [...] e alinhar o avião com a pista. É isso que

	vamos então tentar fazer agora, quando estivermos a aproximar e a aterrar na pista zero-sete esquerda do aeroporto de Frankfurt. Embora o procedimento de aterragem seja automático, isso não significa que não têm de fazer as correcções necessárias, caso não estejam posicionados correctamente. Se não as fizerem essas correcções a aproximação e a aterragem vão terminar em [disáss] em acidente – isso é certo.
17'	Então, antes de aterramos, vamos activar o sistema de travões automático com esta manivela [...] e vamos verificar [ehhhh] a velocidade de aproximação e a posição dos flaps. Vamos então aterrar este avião a uma velocidade de cento e quarenta e quatro nós e com os flaps completamente para baixo, ou seja, posição trinta. Mais uma vez, o F-M-C dá-nos esta informação. Então, estamos já quase alinhados com a pista e, à medida que nos aproximamos do ponto da rota LOMPO o sinal [...] vai baixar, e
18'	estamos então já prontos para interceptar o ponto I-L-S. Nessa altura, vamos carregar então o botão de aproximação e o avião vai então começar a aterrar praticamente sozinho. [gostava] querem ver como isto funciona dentro do cockpit? Vamos então espreitar, sim? Estamos então agora a sobrevoar a cidade de Hamburgo e a entrar em comunicações com a torre de controle [de Hamb] de Frankfurt [...]. Temos a sinalização para a pista zero-sete à esquerda [sopro] [...]. Estamos agora na rota de chegada
19'	e do lado esquerdo podem ver o aeroporto de Frankfurt. Está tão perto, mas ainda temos margem para manobras. [sopro] [...] Temos ainda tempo para analisar. [sopro]. Vamos então agora dar a nossa volta final, antes de alinharmos com a pista de aterragem.
20'	Aqui à nossa frente está o aeroporto de Frankfurt. [ruídos] [sopro]
21'	Uma vez que agora interceptámos o I-L-S, vamos carregar no botão de aproximação. Ouviram então um som e o avião começa então automaticamente a alinhar-se horizontal e verticalmente com o o I-L-S. Vamos então reduzir a a velocidade para os cento e quarenta e quatro nós e baixar os flaps. Cerca de sete milhas antes da pista e uma vez que está tudo normal temos então autorização para aterrar a nossa aeronave. Vamos baixar o trem de aterragem.
22'	Normalmente como passageiros têm uma vista destas, mas [com senhamos] esta é muito mais interessante, não acham? Vamos agora receber várias chamadas que nos informam sobre a altitude a que estamos do chão. [sopro]
23'	Cerca de trinta pés do chão, desligamos o piloto automático e aterramos nós o avião. [sopro]
24'	Estamos agora na pista, vamos sair, uma vez que já atingimos a velocidade de segurança para o fazer. Espero que tenham gostado deste voo tanto como eu e espero que tenham aprendido mais um pouco sobre a forma como os aviões descolam e aterram e espero que não tenha sido demasiada informação. Mas de qualquer forma gostava de vos agradecer pela vossa atenção. [23'59"]

15.2. Transcrição – interpretação remota (sujeito B)

Minuto	Conteúdo
1'	[...]. Vamos voltar para as partidas e aproximações da página do F-M-C e pressionar o botão [para a] para a aproximação. Dada toda a informação que demos antes, espero que não se tenham esquecido para onde estamos a voar. Na página das aproximações do aeroporto de Frankfurt, primeiro temos de seleccionar a nossa pista de aterragem. Vai ser I Les zero-zero esquerda. O L significa
2'	esquerda, neste caso. Como é que uma pessoa sabe onde é que vai aterrar? Bem, eu sei [através de] através de relatórios de tempo e dos serviços de formação que a nossa pista de aterragem activa será aquela. Claro que, em caso de uma súbita mudança de tempo, será provavelmente outra, mas o tempo está bom e [espera] esperamos que continue assim. Não se preocupem do [ehh] I-L-S. Mais tarde falarei sobre isso. Depois de termos seleccionado a nossa pista de aterragem, escolhemos a pista STAR.
3'	Seleccionamos a LISTA e a pista de transição que nos vai dar exactamente à nossa pista de aterragem. Vejamos então o que quer dizer STAR. “Significa Standard Terminal Arrival Route”. É a rota pela que os aeroportos devem voar para aterrar

	numa determinada pista. Voltemos então à cidade do Porto e vamos compará-la com a seguinte situação: queriam conduzir para o Estádio do Dragão, certo? Esse era o destino. [ehhh] a rota é a Via de Cintura Interna. Bem, a dada altura [terá de] terão de sair desta rota.
4'	Para ir para o destino, irão usar uma saída da auto-estrada, como é o Estádio do Dragão ou o Centro Comercial Dolce Vita. Não tenho a certeza, uma vez que tenho um melhor sentido de orientação no ar do que na estrada. Mas não importa. Esta saída da auto-estrada corresponde à transição que o leva directamente da rota ao seu destino. Nesse caso, a STAR seria o caminho entre a saída do Centro Comercial Dolce Vita e o destino Estádio do Dragão. Mas antes de ficarmos completamente perdidos e confusos com toda esta informação, voltemos ao cockpit. Lembrem-se,
5'	seleccionámos o I-L-S aproximação, usando o [...] ROL-zero-sete [da estrela das] da STAR. Olhemos mais perto. Vamos ver esta tabela, este mapa de voo. Aqui temos o nosso [...] ROLIS com a transição zero-sete. Esta é a STAR em que vamos voar, para aterrar directamente na pista zero-zero-sete [...], no aeroporto de Frankfurt, que é esta parte aqui. O zero-zero-sete esquerda é a linha horizontal [...] e a linha paralela [inferi]
6'	abaixo é a zero-zero-sete direita. Lembrem-se também [do] do waypoint LOMPO, que se situa aos quatro mil pés. Este é o ponto onde vamos interceptar o I-L-S para a nossa pista de aterragem. Uma vez que vamos aterrar na pista zero-zero-sete [...] e a direcção é sessenta e nove graus, temos [de introduzi-la no] de inseri-la [no, no, no, cô] no painel do autopiloto. Na página [...] do nosso F-M-C temos de inserir a frequência I-L-S desta pista, que é cento e dez ponto dez MHz. Esta informação
7'	está errada e precisa de ser corrigida. Por isso, a frequência correcta é cento e dez ponto cinquenta e cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O M ao lado dos elementos indicam que esta informação foi inserida manualmente no F-M-C. A próxima coisa a fazer é escolher a altitude abaixo da nossa altitude de voo. [caso contrários] caso contrário, o nosso avião não começa a descer, e por outro lado, uma altitude abaixo do ponto, onde vamos interceptar o I-L-S. Lembrem-se qual era esse ponto e também se lembram qual era a altitude que este ponto deve ser
8'	passado? A desligação é PONTO e é quatro mil pés. E perguntam-se: por que é que ele [introdu] insere duzentos e cinquenta pés? Caso alguma coisa corra mal enquanto estamos a aterrar e em caso duma [uma] aproximação mal feita, é seguro sobrevoar a pista e recomeçar este processo de aterragem. Por isso, estamos agora a aproximar-nos do ponto na nossa rota, do qual descemos para o aeroporto de Frankfurt. Este é a parte verde assinalada no nosso mostrador. Como podem ver, o avião vai dizer-nos quando descer,
9'	e não ao contrário. Bem, é quase sempre assim, porque nós temos controlo sobre o avião, e não ao contrário. Por isso, aproximadamente cinco milhas antes desse ponto pressionamos o botão de descida do nosso F-M-C. É agora altura de dizer aos nossos passageiros para recolherem as mesas às suas frentes, para não usarem as casas-de-banho e para apertarem o cinto de segurança. Bom, pouco depois de passarmos o controlo da torre, sintonizamos o rádio na frequência da torre de Frankfurt e dizemos a nossa posição e que tencionamos aterrar.
10'	Eles informam-nos que será a pista zero-zero-sete esquerda, como dito antes. Aqui no mostrador parece muito familiar, não parece? Já vos mostrei há alguns momentos atrás. O F-M-C sabe [qual póii] qual o waypoint é para ser cruzado e a que altitude e exactamente a que velocidade. Reparam [na na na na na] na marcação cor-de-rosa aqui neste mostrador? Mostra a nossa posição horizontal da nossa pista. Quando esta marcação aparece no nosso mostrador, quer dizer que já estamos localizados [por cau] através da frequência I-L-S de [...]
11'	zero-zero-sete esquerda e que estamos posicionados à esquerda dela. Mais uma vez, perguntam-se: como é que ele sabe? Bem, vou-vos explicar. Bem, conseguem ver este triângulo aqui no mostrador? Esta é a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete. A cruz cor-de-rosa neste mostrador indica a posição horizontal e vertical do nosso avião. [...] Uma vez que aterramos na pista que está nesta direcção, podemos facilmente ver que estamos do lado esquerdo dela. Mas não se preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é suficientemente esperto para fazer correcções de percurso
12'	e para aterrar na pista zero-zero-sete esquerda. Eu já mencionei algumas vezes há

	bocado, mas ainda não expliquei do que é que isto se trata. Estou a falar do I-L-S. O que é que quer dizer? Significa “Instrument Landing System” – sistema de instrumentos de aterragem. E uma ajuda para navegarmos, na qual [os] os aviões com o equipamento necessários são capazes de executar aterragens automáticas. Funciona com duas antenas diferentes: a antena do localizador, que manda posições de guia esquerda e direita, ou seja, laterais e a antena do glide slope
13'	que manda orientações [nnnn] para cima e para baixo, ou seja, na vertical. Isto é uma antena do localizador e isto é uma antena do glide slope. Como podem ver, o sinal do localizador é horizontal e o do glide slope é vertical. Ambos os sinais formam a espécie de um cone que vai ser interceptado pelo avião que se está a aproximar, ou seja, voar dentro dos limites deste cone significa que há boas hipóteses de uma aterragem segura na pista correspondente. Deixem-me explicar isto em três situações diferentes. Bem,
14'	[já já sabem] já conhecem [este] esta marca que significa a posição horizontal da pista e o sinal do localizador. O sinal do glideslope [é ivv] tá assinalado por este ponto aqui à direita. Também se lembram que estas marcas aqui [ssssss] correspondem ao nariz do avião. Ou seja, o avião aqui está alinhado horizontalmente pela pista, mas está acima do glideslope. Isto significa [que] que [desculpem] que o avião possivelmente está a voar por cima da pista sem aterrar nela ou que pode entrar na pista a meio ou mesmo no fim dela, [o que é ainda] o que torna muito difícil imobilizar
15'	o avião. Situações como estas acontecem, por exemplo, quando os aviões interceptam [o IL] o I-L-S a uma velocidade muito alta. As medidas de correcção para esta situação é, por exemplo, abrandar e ajustar a velocidade, para manter o avião dentro dos limites [do I-L-S] do cone do I-L-S. Pelo contrário, nesta situação significa que estamos, por exemplo, alinhados pela pista, mas que estamos abaixo do glide slope. Por exemplo, neste caso teríamos de acelerar o nosso avião, para não o colocarmos no chão antes do começo da pista. Uma terceira
16'	situação é esta que é [...], ou seja, a nossa ponta horizontal e vertical estão correctas, [mas mantê] é preciso manter uma velocidade [...] constante, para aterrar o avião no início da pista. Isto é o que vamos tentar fazer, quando aproximar-nos da pista zero-zero-sete esquerda de Frankfurt. [uma] embora o processo de aterragem seja automático, não quer dizer que não temos de fazer as necessárias correcções, em caso de não estarmos colocados correctamente. Se não fizermos [estas ajustes necessários] estas correcções necessárias, a aproximação e a aterragem acabarão num desastre – isso de certeza.
17'	Então, antes de aterrarmos, vamos activar o sistema de travagem [...] com este manípulo [...] e vamos verificar a nossa velocidade de aproximação e a posição das flaps. Vamos aterrar este avião cento e quarenta e quatro nós, com as flaps completamente estendidas, ou seja, posicionadas a trinta. Mais uma vez, o F-M-C fornece esta informação ao piloto. Já estamos então quase alinhados pela pista e, como nos estamos a aproximar do ponto LOMPO o sinal glide slope vai baixar e nós já interceptamos
18'	o cone I-L-S. Nesta altura, carregamos o botão de aproximação e o avião irá praticamente aterrar sozinho. Gostariam de ver como isto acontece dentro do nosso cockpit? Vamos ver então. Aqui temos [...] [...] já passamos [...] [...] estamos a ir para a [...] [...]tamos a receber a informação da torre de controlo. Estamos a aproximar-nos da pista zero-zero-sete esquerda e a torre já confirmou esta informação. Estamos na nossa rita de chegada
19'	e do lado esquerdo podem ver [o Fran] o aeroporto de Frankfurt. Parece muito perto, mas ainda temos algumas milhas para percorrer. Também está na altura de darmos a curva. Vamos então fazer a nossa curva final, antes de alinharmos com a nossa pista de aterragem.
20'	Agora mesmo à nossa frente está o aeroporto de Frankfurt.
21'	Já interceptámos o I-L-S, carregamos no botão de aproximação. Ouviram um som e o avião começou automaticamente a alinhar horizontalmente e verticalmente com o cone I-L-S. Reduzimos então a velocidade para cento e quarenta e quatro nós e estendemos as flaps. Cerca de sete milhas antes da pista, verificamos se tudo está normal. Temos autorização para aterrar o nosso avião. Baixamos
22'	o nosso trem de aterragem. Como passageiros, às vezes podemos ter uma vista

	como aquela, mas vejamos, isto é muito mais interessante, não é? Vamos ouvir vários callouts sobre a altitude a nível do chão.
23'	Agora, a cerca de trinta pés acima do nível do chão, vamos ligar o autopiloto e vamos aterrar o avião.
24'	Já estamos na pista e vamos sair, quando atingirmos a velocidade adequada para o fazer. Espero que tenham gostado deste voo tanto como eu. Espero que tenham aprendido um pouco mais sobre a maneira como os aviões descolam e aterram e espero que não tenha sido demasiada informação. Mas seja como for, gostaria de agradecer pela vossa atenção. [24'00"]

15.3. Transcrição – interpretação remota (sujeito C)

Minuto	Conteúdo
1'	[Desde que] como isto vai ser um voo curto, teremos de começar as preparação para as nossa descida. Assim, vamos começar para a página principal do F-M-C e pressionar [uhhh] o botão [da aterragem] da aproximação. Espero que não tenham esquecido todas as informações que dei até agora e para onde vamos voar. Nas página da aproximação do aeroporto de Frankfurt, [príbe] temos que seleccionar a nossa pista de aterragem. Será [a IL] I-L-S [...] esquerda. L
2'	neste caso quer dizer esquerda. Podem perguntar-se outra vez: como é que saberemos onde aterrar? Sabemos por causa [dos] das informações do tempo e dos serviços de informação que a nossa pista de aterragem efectiva [daráá ...]. É claro que, no caso de uma mudança de tempo repentina, será outra, mas o tempo está bom e nós esperemos que continue assim. Ah!, não se preocupem com o I-L-S, mais tarde eu voltarei a falar nisto. Depois de termos seleccionado a pista de aterragem, chegaremos a uma página que [ruído] nos mostrará os STARS para a pista
3'	de aterragem. Seleccionamos a STAR [umil] [...] que nos levará directamente à nossa pista de aterragem. Vamos ver o que quer dizer STAR. STAR quer dizer que é a nossa rota [de chegada] terminal de chegada standard. [É onde os aviões terão] dirá ao avião onde terá que aterrar numa determinada pista. Vamos voltar à cidade do Porto e comparar a situação: o vosso destino era o Estádio do Dragão, certo? A vossa rota era a Via de Cintura Interna. A dada altura terão de sair desta rota.
4'	Para chegar ao vosso destino, terão de usar uma saída da auto-estrada. Suponho que será a [se] saída do Estádio do Dragão ou do Centro Comercial Dolce Vita. Não tenho bem a certeza, [mas tenho] pois tenho um melhor sentido de orientação no ar do que [nnnn] na estrada. Mas não há problema. Esta saída da auto-estrada corresponde à transição que vos leva directamente da vossa rota para o vosso destino. Neste caso, a STAR seria o caminho entre [...] o Estádio do Dragão Centro Comercial Dolce Vita e o destino, que é o Estádio do Dragão. Mas antes de nos perdermos completamente e ficarmos completamente confusos com esta informação contraditória, vamos voltar para o cockpit. Lembrem-se,
5'	nós seleccionámos a pista [ai-L-S] de aterragem, usando [...] a transição para o ROLING-STAR. Se olharem para aqui. Vamos ver este mapa do voo. Aqui em cima temos qual é o nosso ponto de [...] ROL, que é o ponto de transição zero-sete. Este é o STAR em que vamos usar, para aterrar na pista zero-sete esquerda, no aeroporto de Frankfurt, que é esta parte aqui. Esta pista é o ponto horizontal e o ponto por baixo
6'	é a pista zero-sete, mas do lado direito. Lembrem-se que o ponto LOMPO, que terá de ser cruzado a quatro mil pés. É neste ponto que vamos interceptar o I-L-S para o nosso pista de aterragem. Como vamos aterrar na pista zero-um-sete e a direcção é [inhum] graus, temos de introduzir esta informação no computador do piloto automático. A próxima coisa a fazer é ver na página [...] do F-M-C a frequência do I-L-S para esta pista. É cento e dez ponto dez MHz. Esta informação
7'	está errada e é necessário corrigi-la. Assim, a frequência correcta é cento e dez ponto cinquenta e cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O M junto a estes elementos significa que esta informação foi introduzida manualmente. A próxima coisa a fazer é escolher por um lado a altitude [uma alti] [...] da nossa

	altitude de cruzeiro, de outra maneira, a nossa aeronave não começará a descer e, por outro lado uma altitude abaixo do ponto, em que vamos interceptar o I-L-S. Lembra-se que ponto de rota é esse? Lembra-se a que a altitude é que este ponto tem de ser
8'	atravessado? A sua designação é LOMPO e é quatro mil [metros] pés. Agora perguntam-se: por que é que introduziu então dois mil pés? Bem, se alguma coisa [acontecer] acontecer de errado, enquanto estivermos a aterrar e caso de não fizermos uma aproximação correcta à pista, esta será uma altitude segura para voar sobre a pista e recomeçar o mecanismo de aproximação à pista. Por isso, [vamos agora] vamos agora a aproximar-nos [ehh] que este ponto na nossa rota, em que descendemos [via] para o aeroporto de Frankfurt. Aqui está a direcção da nossa rota. A aeronave dirá-nos
9'	quando devemos começar a descida, e não ao contrário. Bem, [ehhh é sem] nem sempre é assim, porque nós, nós é que controlamos a aeronave, e não ao contrário. Assim, aproximadamente cinco milhas desse ponto nós carregaremos no botão que diz descer agora na nossa frequência. É agora hora de dizer aos nossos passageiros para recolherem as mesas à sua frente, para deixarem de usar [os lav] as casas-de-banho e para apertarem os cintos de segurança. Assim, depois de termos atravessado um ponto rota, nós vamos sintonizar no nosso rádio a [sss] a torre do aeroporto de Frankfurt, diremos a nossa posição e que
10'	pretendemos aterrar. Eles informam-nos que será um-zero-sete esquerda. Esta imagem parece bastante familiar, não parece? Eu mostrei-vos há apenas alguns momentos. E o F-M-C sabe qual é ponto de rota que terá que ser cruzado, exactamente a que altitude terá de ser feito e a que velocidade ele terá que ser feito. Notaram no ponto rosa neste ecrã? Representa a posição horizontal da nossa pista. Quando esta mancha aparece no nosso ecrã, significa que nós já estamos aproximados da pista
11'	nosso I-L-S sobre a pista e que estamos posicionados à sua esquerda. Mais uma vez, perguntar-se-ão: como é que ele sabe? Bem, deixem-me explicar-vos. Conseguem ver este triângulo no ecrã? Esta é a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete. A cruz rosa neste ecrã significa a posição horizontal e vertical da nossa aeronave. É o nariz da nossa aeronave, por assim dizer. Como vamos aterrar na pista que está nesta direcção, podemos ver facilmente que nós estamos do seu lado esquerdo. Mas não se preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é inteligente suficiente para corrigir a rota e
12'	encontrar a forma correcta de aterrar na pista. E agora, eu já vos disse algumas vezes, mas ainda não vos expliquei do que é que se trata. Eu refiro-me e estou a falar do I-L-S. O que é que significa I-L-S? Significa que é um sistema instrumental de aterragem. É um instrumento de navegação que nos ajudará e com através do qual as aeronaves [...] são capazes de ter aterragens automáticas. Funciona [com duas diferentes] com duas antenas diferentes: a antena do localizador, [que ehhe dá as nossas nos] nos guia do lado
13'	lateral e falamos também da glide slope, a antena do glide slope, que fala da [ihhh] [...] vertical, de cima e abaixo. Esta é uma antena localizador e esta é uma antena do glide slope. Como podem ver, o sinal do localizador é horizontal e o sinal do glide slope é vertical. Ambos os sinais formam uma espécie de cone que terá de ser interceptado pela aeronave que se está a aproximar. Voar dentro dos limites deste cone, significa que temos uma boa hipótese de uma aterragem segura na pista correspondente. Deixem-me esclarecer isto com três situações distintas. Já sabem
14'	que esta parte que representa a posição horizontal da pista e o sinal localizador. O sinal glideslope simbolizado por este sinal do lado direito. Lembra-se também que esta cruz representa o nariz do avião. [uma primei] nesta primeira situação, o avião está alinhado horizontalmente com o sinal, mas está acima do sinal glideslope. Isto significa que a aeronave poderá passar por cima da pista sem aterrar nela ou poderá chegar à pista ou no meio dela ou no [fim] final da pista, o que será mais difícil parar
15'	parar a aeronave. Estas situações acontecem, por exemplo, quando as aeronaves interceptam o I-L-S numa velocidade muito alta. A medida para corrigir esta situação é, por exemplo, abrandar e ajustar a velocidade, para manter a velocidade nos limites do cone do I-L-S. Pelo contrário, uma situação como esta significa que estão alinhados com a pista, mas estão abaixo do sinal do glide slope. Por exemplo, neste

	caso teriam que acelerar a aeronave, para que esta não toque no chão antes do início da pista.
16'	Esta será uma terceira situação que será uma situação normal, que quer dizer que as vossas posições tanto vertical como horizontal estão correctas. Por isso, mantenham uma velocidade constante e mantenham ahhm taxa de descida para aterrarem na [...] pista. É isso que iremos tentar fazer agora, ao aproximar-nos e a aterrarmos na pista esquerda zero-sete do aeroporto de Frankfurt . Embora este procedimento seja automático, não quer dizer que tenham que fazer as [corréc corré] correcções necessárias, caso as vossas posições não estejam correctamente. Se não corrigirem o que é necessário, tanto a aproximação como a aterragem acabará num desastre – isso
17'	é certo. Por isso, antes de aterrarmos, vamos activar os travões automáticos com este [...] e vamos ajustar a nossa velocidade e a posição dos nossos flaps. Vamos aterrar esta aeronave a quatro centos e quarenta e um nós e com os flaps completamente estendidos, ou seja, na posição trinta. Outra vez, o F-M-C dá esta informação ao piloto. [por em im] , já estamos quase alinhados com a pista e, ao aproximar-nos deste ponto LOMPO o sinal glide slope baixará, e estamos
18'	prontos para interceptar o cone I-L-S. Nessa altura, carregaremos no botão de aproximação e a aeronave aterrará praticamente sozinha. Querem ver como isto acontece dentro do nosso cockpit? Vamos ver um pouco. Aqui já cruzámos o tal ponto de rota e estamos a comunicar com a torre de controle para dar as nossas informações . Deram-nos a [pestra] zero-sete esquerda. Estamos agora na nossa rota de
19'	chegada e do lado esquerdo podem ver o aeroporto de Frankfurt. [Não está muito per] Estamos perto , mas ainda temos algumas milhas para voar. [...] Vamos agora dar a nossa volta final , antes de nos alinharmos com a nossa pista de aterragem.
20'	À nossa frente podemos ver o aeroporto de Frankfurt.
21'	Nesta altura interceptámos o I-L-S, e tamos a aproximar do ponto da rota . Podem ouvir um barulho e a aeronave está a fazer tudo aquilo que precisa para se alinhar horizontalmente e verticalmente com o cone I-L-S. Vamos reduzir a nossa velocidade para quatrocentos e quarenta e um nós e vamos baixar os nossos flaps. Sete milhas antes da pista e caso esteja tudo normal temos permissão para aterrar a nossa aeronave. [...]
22'	Estamos a aproximar-nos . Normalmente como passageiros teríamos esta vista, mas têm que admitir que esta vista é bastante mais interessante, não é? Ouviremos diferentes avisos no que diz respeito à nossa altitude [do sêe] do chão .
23'	[ruídos] [agora apró] quando estivermos a aproximadamente vinte pés, desligaremos o piloto automático e seremos nós a aterrar a aeronave.
24'	[...] vamos [...] . Espero que tenham gostado deste voo tanto quanto eu. Espero que tenham aprendido um pouco mais sobre a forma como as aeronaves aterram e levantam e espero que não tenha sido demasiada informação. De qualquer maneira gostaria de vos agradecer pela vossa atenção. [23'59"]

15.4. Transcrição – interpretação remota (sujeito D)

Minuto	Conteúdo
1'	Desde que isto é um voo curto, vamos come çar preparação [...] . Vamos voltar [ehh] à saída [...] e premir o botão . Com toda a informação dada anteriormente, espero que não tenham [...] . Agora, na página do aeroporto [de Hamburr] de Frankfurt , temos que seleccionar a nossa pista. Será a I-L-S zero-zero-sete . L [é] significa
2'	esquerda, neste caso. E perguntam-se: como é que uma pessoa sabe onde aterrar? Sei pelos relatórios e pelos serviços de informação que a nossa pista [deehhh] de aterraren eehh] disponível [...] . E sei, se as condições climáticas mudam, provavelmente será outra, mas o tempo está bom e espero que continue assim. E não se preocupem sobre o [ai-L-S] . Vou voltar mais tarde a isso. Bem, depois de ter seleccionado a pista de descida, vamos para outra página que nos [montra] mostra [eeeeehhhhh]
3'	[ehh] [...] e seleccionemos a mais baixa [e o zé inhe zero-zero-sete] que nos

	<p>direccioná para a nossa pista de [ehh] descida. Por isso, vamos ver o que é que isso significa. STAR significa “Standard Terminal Arrival Route”. É a rota, onde os aviões devem voar para aterrar numa determinada pista. Vamos voltar à cidade do Porto e compará-la com a seguinte situação: vocês querem ir para o Estádio do Dragão, que é o nosso destino. A nossa rota é a Via de Cintura Interna, e a [algum ponto] determinado ponto, queremos sair [destaaaahh]</p>
4'	<p>desta rota, para chegar ao nosso destino e, por isso, vamos usar uma saída. Suponho que será o Estádio do Dragão ou o Centro Comercial Dolce Vita. Não tenho certeza [ehhh], porque tenho melhor orientação no ar do que na estrada. Mas não importa. Esta saída corresponde à transição que nos leva [da] directamente da nossa rota para o nosso destino. Nesse caso, a STAR será a via entre a saída Centro Comercial Dolce Vita e o destino Estádio do Dragão. Mas antes de nos perdermos e confundirmos com estas informações, vamos voltar ao cockpit. Relembrem-se,</p>
5'	<p>seleccionámos o [ai-L-S] zero-sete L usando o zero-sete para a estrela [mai nôi]. Vamos olhar muito perto e com atenção e vamos ver este mapa de voo. Aqui em cima, é o nosso ponto, onde podemos ver a transição zero-sete. Este [é] é a STAR [eehh] na qual vamos voar, para chegarmos directamente à pista [aahh] [...] de [ehh] Frankfurt, que é aqui. Então esta pista é a linha branca [aahh] horizontal e a linha antes</p>
6'	<p>dessa é a zero-sete da direita. Lembrem-se também [...], que deve ser sobrevoado a quatro mil pés. Este é o ponto no qual irá inter [sssss]cepção [...] com a nossa pista. Como estamos a voar na esquerda e a direcção é sessenta e nove graus, temos que introduzir [no eh] no manual do autopiloto [...], e [ehhhhh] o que vamos fazer a seguir é seleccionar [...] a frequência [ai-L-S] para esta [...], que é cento e dez ponto dez MHz. Esta informação</p>
7'	<p>está errada e precisa de ser corrigida. Por isso, [a corência] a frequência correcta é cento e dez ponto cinquenta e cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O M [pé] ao lado do I-L-S indica que esta informação foi introduzida manualmente. O próximo passo é escolher a altitude abaixo da nossa [veeh eeh sseeh] altitude de [cruise], porque senão o avião não vai descer, e devemos escolher uma altitude abaixo [...], da qual devemos [...] [eehh re] lembram-se qual o ponto era? Lembram-se da qual altitude deve ser [ehh]</p>
8'	<p>posto, este painel? A designação é LOMPO e a altitude é quatro mil pés. E perguntam-se: por que é que ele introduziu duzentos pés então? Bem, se alguma coisa [eeh] ocorrer de mal [ehhh] enquanto estamos a descer [em se perdém ...], é uma altitude segura para recomeçarmos [aahhh] procedimento de aproximação da pista de novo. [Por isso, vamos] estamos a chegar [ao noss] ao ponto na rota descemos para o aeroporto de Frank. É o ponto verde [na] neste ecrã. Como podem ver [uhh] o avião</p>
9'	<p>[vai nos descer] vai-nos dizer quando descer, e não ao contrário. É quase isso, porque nós, nós é que temos controlo do avião, [e não é] e não ao contrário. Por isso, aproximadamente quatro milhas desse ponto pressionamos o botão [...] do nosso F-M-C. É altura de dizer aos nossos passageiros para [reeeh], não usar as casas de banho, para levantar [a a] as mesas e para porem os cintos de segurança. Muito pouco depois de passar esse ponto [...], sintonizamos o nosso rádio a frequência [daaaahh] que a torre nos diz, dizemos a nossa posição e que a nossa</p>
10'	<p>intenção é aterrar. E eles informam-nos que será [aaah] a pista [...] da esquerda. Este ecrã parece familiar. Já vos mostrei há alguns momentos atrás. E o [F-M-ci] sabe qual é o ponto que deve ser passado exactamente a qual altitude e exactamente a qual velocidade. Repararam no ponto rosa neste ecrã?, que representa a posição horizontal na nossa pista. Agora, quando este ponto aparece no nosso ecrã, significa que estamos já localizados na frequência na</p>
11'	<p>pista zero-sete [...] e que estamos na posição esquerda dele. Agora perguntam-se: como é que ele sabe? Bem, deixem-me explicar-vos isto. [podem] conseguem ver este triângulo no ecrã? Esta é a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete. A cruz rosa indica a posição horizontal e vertical do nosso avião. [...] Como aterramos [na] na pista que está nesta direcção, podemos facilmente ver que nós estamos [na] o lado esquerdo dela. Mas não se preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é inteligente suficiente [para saber] para corrigir e [...]</p>

12'	saber como aterrar na pista. E agora, [já tenho já] já mencionei algumas vezes anteriormente, mas [não] ainda não expliquei o que é. Estou-me a referir ao [ai-L-S]. O que é que significa esta sigla? Significa "Instrument Landing System". É uma ajuda de navegação, na qual os aviões com o equipamento necessário são capazes de [ehhh] fazer aterragens automáticas. [ehhh seehh] funciona com duas diferentes: [com localizer] com a antena [localizer], que envia uma [uhhh mhhh] uma guia esquerda-direita ao avião
13'	e o glide [soap] que é uma antena que funciona verticalmente e dá uma ajuda vertical [ao] ao avião. Isto é uma antena localizadora e isto é uma glide slope antena. Como podem ver, o sinal [localizer] é horizontal e o [glide] é vertical. Ambos os símbolos [ehhh] formam [...] [ehh] que deverá ser [ehhhh] [le guiá] pelo avião. [...] Isto significa que o avião terá uma boa aterragem na pista correspondente. Deixem-me [expli ex não é isso explicar explicificar] isto em [...] diferentes situações.
14'	Vocês já sabem que este ponto representa a posição horizontal [...] e o localizador. O [...] vertical é representado aqui pelo ponto [uhhhh] o lado direito. Lembram-se também que esta cruz representa o [móve em] do avião. Bem, nesta situação, [o aero] o avião [está horizontalmente] tá horizontal, mas está abaixo da glideslope. Isto significa que o avião [vai] vai passar por cima da pista sem aterrar ou [vai] vai aterrar no meio ou no fim dela, o que é mais difícil de parar o avião.
15'	Situações como esta acontecem, por exemplo, quando os aviões interceptam o [ai-L-S] [com a] a uma baixa velocidade. A velocidade correcta para esta situação é, por exemplo, [abrandar] e ajustar [a ve] a velocidade, para manter o avião dentro dos limites do [sinal] do [I-L-S]. Pelo contrário, uma situação como esta significa que estão alinhados com a pista, mas que estamos abaixo da glide slope. Por exemplo, neste caso teríamos que acelerar, para ele não pisar o chão antes do início da pista. Agora,
16'	uma terceira situação é esta que é uma situação normal, que é [ehh] quando a posição vertical e horizontal estão correctas e, por isso, [manter] uma velocidade constante e [uma [...]] para aterrar no início da pista. Isso é que vamos tentar fazer, quando nos aproximarmos da pista [...] de Frankfurt. [ehh] contudo o procedimento [de aterr] de aterrar é automático, isto não significa que não tenham que fazer as correcções necessárias, em caso de que não estejam [ehhh] correctamente posicionados. Se não fizerem, estas correcções necessárias, a aproximação [e a] e a aterragem será um desastre, [isso é certeza] isso é
17'	certo. Por isso, antes de aterrarmos, vamos activar [o au] o sistema de travões automático que é esta [mmhh] ma [maneta] maçaneta e [...] ajustar os valores correspondentes. Vamos aterrar [...] com os flaps [...] [ahhh] a trinta. Agora, o [F-M-ci] dá-nos esta informação ao piloto. Já estamos quase alinhados com a pista e, como nos estamos a aproximar do ponto [...], o [glide slope] sinal é baixo, e
18'	já podemos [intercep]cionar [...] [...]. Nessa altura, vamos pressionar o botão de [aproxima] e o avião praticamente irá aterrar sozinho. Gostariam de ver como isto acontece dentro do cockpit? Então, vamos dar uma olhadela. Aqui, [amos perto do aeroporto] e [ehhhh] [...] [...] agora, a nossa rota de chegada
19'	e [uhhhh] o lado esquerdo já vemos o aeroporto de Frankfurt. Estamos perto, mas ainda temos algumas milhas [para sss] para voar. [boceja] agora vamos ligar as luzes. Agora, vamos fazer a nossa volta final, para nos alinharmos com a pista de aterragem.
20'	Agora à nossa frente está o aeroporto de Frankfurt.
21'	Interceptámos o [ai-L-S], vamos pressionar o botão de [aproximamento]. [bate no micro]. Podemos ouvir o barulho e o avião começa automaticamente [ahhh] a alinhar-se verticalmente e horizontalmente com o [sinal]. Vamos reduzir a nossa velocidade para cento e quarenta nós [...]. Faltam cerca de sete milhas para a pista e [...] [temos] recebemos a permissão para aterrar no aeroporto. [descê]
22'	[ehhh] tiramos a nossas rodas de aterragem e os passageiros têm uma visão [...], mas esta, vamos ser honestos, [esta é mais interessante] é uma visão muito mais interessante. Vamos ouvir algumas informações acerca da altitude [...]
23'	[bate no micro] agora, estamos a cerca de trinta pés, [...] vamos aterrar o avião.
24'	Estamos na pista e vamos virar, quando atingirmos a velocidade segura para o fazer. [bate no micro] [ehh]. Espero que tenham gostado deste vôo tanto quanto eu gostei. Espero que aprendam um pouco mais acerca da modo como os aviões descolam e

	aterram e agora [se não foi] espero que não tenha sido muita informação, mas de qualquer modo gostaria de agradecer pela vossa atenção. [24'00'']
--	---

15.5. Transcrição – interpretação remota (sujeito E)

Minuto	Conteúdo
1'	[desde que isto é um voo cur] visto que isto é um voo curto, [tere] teremos que começar a preparação para a descida. [então, vamos] vamos [ahh] para [a a] a parte [da das] das partidas [...] e vamos para a parte do F-M-C [...]. Toda a informação dada antes, espero [que não tenham esquecido] que ainda não tenham esquecido [...] então, [naaahh] enquanto nos aproximamos no aeroporto de Frankfurt, primeiro temos que seleccionar a nossa pista de aterragem. Será [a I-L] [ai-L-S] [zero-ó]-zero-ó-sete.
2'	neste [...]. [eh] podem-se perguntar outra vez: como raio é que ele sabe onde é que há-de aterrar? Bem, [eu sei]eu sei através [de] de relatórios do tempo e dos serviços de informação na nossa pista activa [...]. Claro que em caso [de] de uma mudança súbita do tempo, [ehhmm] muito provavelmente será outro, mas o tempo está bom [e esperamos] e esperamos que corra tudo bem. Ah!, e não se preocupem com o [ai-L-S]. Mais tarde, irei falar sobre isso. Bem, depois de ter escolhido a pista de aterragem, [ehm] escolhemos o STAR [ehh] [que podemos ver à esquer] como
3'	podemos ver à esquerda. Escolhemos a a STAR [...] [...] [que] que [rá[-nos] nos levar directamente à nossa pista de aterragem. Então, vamos ver o que significa STAR. STAR significa [ehhh term eh] terminal standard rota de chegada. [é o] é o local de transição, no qual [vai o] o avião vai aterrar. Vamos voltar à cidade do Porto [e combitar] [ihhhh] e comparar com a seguinte situação: quer ir para o Estádio do Dragão, certo?. Isso é o vosso destino. [e a vossa rota é a vi] a vossa rota é a Via de Cintura Interna. Então, mas a certo ponto têm que se desviar desta
4'	rota. Para se ir ao seu destino, [ehhss iráss] irão [eeehh] usar [uma] uma rota cintura interna. Provavelmente será o Estádio do Dragão ou Centro Comercial Dolce Vita. Tenho a certeza, porque tenho uma melhor orientação no ar do que na terra. Não interessa. Bem, esta saída [ésdd] auto-estrada corresponderá à transição que vos leva directamente da vossa rota ao vosso destino. Neste caso, a STAR será o caminho [entre a saída] entre a saída da auto-estrada [duuuuh] do Dolce Vita [e os e a] e o destino Estádio do Dragão. Mas antes de nos perdermos completamente e nos confundirmos com esta informação toda, vamos voltar ao cockpit. Lembrem-se,
5'	seleccionámos a [ai-L-S] zero aproximação, usando [a o] [...] [uhhhh ROL] o ROL-STAR. [vamos eh] vamos vamos ver este quadro, este mapa de voo. Aqui [é o] é o ponto de viragem [...] zero-sete, por isso, isto é o início [...] [e vaá] este é o sítio onde vamos aterrar directamente no [...] zero-sete do aeroporto de Frankfurt, que é de facto este ponto aqui. Agora, um-zero-sete esquerda é a linha horizontal esquerda e a linha paralela ela
6'	é a pista zero-zero-um. Ah!, lembrem-se também [que] que [o ponto] o ponto LONK [que será] que será o ponto rota, e será o ponto que iremos [inter] interceptar o I-L-S para aterrar. [desde] uma vez que vamos aterrar [na] na pista zero-zero-sete e a direcção são sessenta e nove graus, temos que introduzi-lo no piloto automático. Então, a próxima coisa a fazer é verificar [na] [huhhh] no [F-M-ci] [...] a frequência do [ai-L-S]. É [cên] cento e dez ponto dez
7'	mega[ites]. Esta informação está errada e precisa de ser corrigida. Então a frequência correcta é [cento] cento e cinco ponto cinco mega[hhtes], e a direcção são sessenta e cinco graus. O M ao pé dos elementos indica que esta informação foi introduzida manualmente no [F-M-ci]. A próxima coisa a fazer é escolher a altitude [da e a] e a [...] altitude de cruzeiro, [ehhh] ou então caso contrário, [o o a máquina] o avião não começará a descer, e [a altitude e a alti] e a altitude [aaahh sob] baixo [...], sobre o qual [ehh] iremos introduzir o [ai-L-S]. Lembram-se qual é? Lembram-se qual
8'	a altitude [deve] em que não deve ser ultrapassada? A sua [sig] designação [ruído] é LAMPO e a sua designa [sss] é LAM [aeehh] e são [duzen] duzentos e cinquenta metros. E então perguntam: por que é que ele introduz duzentos metros? [enn] caso alguma coisa corra mal [durante] durante a aterragem e em caso de falhar, é uma

	altitude [segunta] segura [para ahhh] para [ciraah] circular [a uhh] a pista de aterragem e voltar a tentar a aterrar. E então agora estamos [ahhh ahhah] a aproximar ao ponto da rota, no qual descemos ao aeroporto de Frankfurt. São [os] os pontos verdes [daquele da] deste ecrã. Como podem ver, é a aeronave [eehh]
9'	vai causar depois a descer, e não ao contrário. É sempre assim, porque nós, nós temos controlo [sobre sobre] sobre a nave, e não ao contrário. Por isso, aproximadamente cinco milhas antes desse ponto [ehh] pressionamos o botão de descer. Agora é hora de dizer aos nossos passageiros [paraca] para fechar as mesas, [não usar] não usar as casas-de-banho e apertar os cintos de segurança. Então, pouco depois de termos passado o ponto da torre [ehhhff], [colocamos aahh] colocamos [...] na frequência da torre de Frankfurt, [iihhh] e
10'	dizemos qual é a posição que pretendemos aterrar. [ele] eles informam-nos [que será eh] que será [paa] para a esquerda, como já vos tinha dito antes. Isto no ecrã parece-vos familiar, não acham? Já vos mostrei há alguns momentos atrás. Agora, o [F-M-C] sabe [qual é o ponto que deve-se exactamente] qual é o ponto que deve ser cruzado e qual o ponto [da altitude] da altitude [não pode ser] não pode ser ultrapassado [...]. Já repararam nestes pontos cor-de-rosa neste ecrã? Representam a posição horizontal da nossa pista de aterragem. Quando este ponto aparece no nosso ecrã, isto significa que já estamos localizados pela frequência do [ai-L-S] [na] na
11'	pista de aterragem [ai-L-S] e que estamos [eehh] posicionados à sua esquerda. [e agora pergunt vó] e agora [pergun] perguntam-se vocês: como é que ele sabe? Bem, deixem-me explicar-vos isto. Agora, conseguem ver este triângulo neste ecrã? Esta é a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete-zero-quatro. O ponto cor-de-rosa indica a posição horizontal e vertical da [nossa] nossa aeronave. Eh!, basicamente a nossa aeronave sabe onde está, assim por dizer. Assim, [quando] quando aterramos nesta posição, podemos ver facilmente que nós estamos no lado esquerdo dela. Mas não se preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é esperto suficiente para corrigir [a ss]
12'	a sua rota e para aterrar na pista sete-quatro-sete. E agora, já mencionei algumas vezes antes, mas ainda não expliquei o seguinte [ehh o que é]. Eu tou a referir-me ao [ai-L-S]. O que é que significa o [ai-L-S]? Significa [eehh ehh ins eh] sistema instrumental de aterragem – é um sistema que ajuda à navegação, que ajuda [aahh] as aeronaves com o equipamento necessários que são capazes de fazer [deehh fazer] aterragens automáticas. [existem] tem duas antenas: [aaahh] a antena localizador, [queeehh] que manda [a os as guias] as guias da direita da
13'	esquerdas [e a] e a antena do glide slope, que manda as direcções verticais à aeronave. [isto é o] isto é uma antena localizadora [e isto é um gli] e isto é uma antena do glide slope. Como podem ver, [uhhh] a antena localizadora é horizontal [e os e a] e o [...] glide slope é vertical. Ambos formam uma forma de cone que será interceptado [pelo] pela interceptação do avião, ou seja, ao voar nos limites deste cone, [significa ehhh significa uma] significa que existem boas hipóteses de uma aterragem segura. Deixem-me esclarecer [exx] isto [em três eehhh ahhah] em três situações diferentes. Vocês
14'	já sabem, esta caixa que significa a posição horizontal da pista de aterragem e a localização. O sinal [horizont] vertical glope [é ss l ééh] é representado pela barra verde à direita. Também lembram-se que esta cruz representa [ehhmm ...] da aeronave. [né neste] neste caso, [a] a aeronave está posicionada horizontalmente [ehhh com] com o glide, mas [mmhh] [...]. Isto significa [que a prová aahh] que o avião muito provavelmente [irá sobrevoar aahhh] irá sobrevoar a pista [ihhh] e será [...] [...] ou
15'	sobrevoar ou não conseguirá aterrar [...]. Situações como esta acontecem, por exemplo, quando as aeronaves interceptam o [ai-L-S] a uma velocidade muito grande. Uma medida correcta para esta situação é, por exemplo, abrandar e ajustar a velocidade e manter a velocidade dentro dos limites dentro do cone do [ai-L-S]. Pelo contrário, numa situação destas significa que está alinhado com a pista, mas está mais abaixo do sinal glide. Por exemplo, neste caso [terá eh] teríamos que acelerar o avião, [para não] para ele não tocar no chão antes do início [da] da pista de aterragem. Agora, uma terceira situação
16'	é esta que é uma situação normal, que é [a] a posição horizontal e vertical estão

	correctas. Por isso, manter [uma] uma velocidade [constante] constante e uma taxa constante para uma aterragem segura. Isto é o que vamos tentar fazer, quando aproximar e aterrar [naahh] na pista zero-sete [na] da pista de Frankfurt. Apesar do procedimento ser automático, isto não significa que não têm que fazer as correcções necessárias, em caso [de] de estarem na posição errada. [se nn] se não efectuarem estas correcções necessárias, a aproximação e a aterragem serão um desastre – [disso é cer iss] isso é certeza.
17'	Então, antes de aterramos, vamos activar [o] o sistema de travagem automática [este travão eeh] este [engenh é táqui] este travão que tá aqui [e vamos ehh] e vamos [consi] considerar a [...] [a] a posição correcta dos flaps. [ehté] vamos a uma velocidade [de novecentos nós] de noventa nós e [a] a posição dos flaps [...] é de treze. Mais uma vez, o [F-M-ci] dá-nos essa informação. Então, estamos quase alinhados com a pista de aterragem e, à medida que nos aproximamos com o ponto de aterragem, o sinal glope irá funcionar e estamos prontos
18'	para interceptar o cone do [I-L-S]. [a essa hora] a esta altura, iremos pressionar [o o bo] o botão de aterragem e a aeronave praticamente [aterr] aterra sozinha. Gostaria de ver como isto acontece no cockpit? Então, [vamos vamos] vamos ver... Agora, aqui temos [...] [...] Temos aqui [tássa tá] já a virar para a esquerda. Estamos agora na rota de voo
19'	e do lado esquerdo podem ver o aeroporto de Frankfurt. Estamos perto, mas ainda temos algum tempo. [temm] ainda temos algum tempo para relaxar. Agora vamos fazer a nossa viragem final, antes de realinhar com a pista.
20'	Agora, mesmo em frente de nós está o aeroporto de Frankfurt [sopro].
21'	Quando [as éctivé] o I-L-S, pressionamos o ponto de [...]. Agora, puderam ouvir um som e [ahhh aeróó] a aeronave começa automaticamente a alinhar-se vertical e horizontalmente sobre a pista de aterragem. Por isso, vamos reduzir a velocidade para [cen cento e quarenta] cento e quarenta nós [...] [e ag] e agora [sete milhas antes da pista acabar] pedimos pedimos ehh] sete milhas antes do início da pista [...], pedimos autorização para aterrar. Baixamos
22'	as rodas do avião. [ehh] como normalmente, os passageiros têm uma vista assim, mas [ss sejam] sinceramente, isto é muito mais interessante, não é? Os passageiros não têm este tipo de vista. Ouvimos ouvir [vários] várias chamadas [sobre a altitude] sobre a que altitude estamos do chão.
23'	Bem, [ahh de ehnde] dentro de trinta pés [ahhh] antes do chão, iremos desligar [o pirô] o piloto automático e iremos fazer nós a aterragem.
24'	Então, estamos a percorrer a pista de aterragem, [iiih] até chegarmos a uma velocidade segura, [...] Então, espero que tenham gostado do voo [como] como eu. Espero que tenham aprendido um bocadinho mais sobre a forma como as aeronaves [ahh] descolam e aterram e espero que não tenha sido demasiada informação. Mas de qualquer das maneiras gostaria de vos agradecer pela vossa atenção. [24'00"]

15.6. Transcrição – interpretação remota (sujeito F)

Minuto	Conteúdo
1'	Desde que este é [um] um voo de curta duração, [ehh] iremos começar a preparação para a descida. Vamos voltar [para ahh] para a [...] partida e para a aterragem no painel do F-M-C e pressionar o botão [da] da aproximação [aterragem]. [...] espero que [...]. Agora, [na] na [...] aproximação no aeroporto de Frankfurt, primeiro temos que seleccionar a nossa pista de aterragem, e será L-E-S zero-sete [...]. L [eh] representa
2'	[eh] [dira] esquerda. Agora, como é que [uhhhmm] um homem há-de saber onde aterrar? Bem, [eehmm] [também] temos também informação sobre o tempo e também serviços de informação [ehh] sobre a nossa pista [de] de aterragem. Claro que em caso [deeeh] o facto de as condições atmosféricas se alterarem, [...], mas o tempo está bom e vai-se manter assim. E não se preocupem [...]. [mmtt] depois de termos seleccionado [o] a pista de aterragem, temos [...] de escolher as STAR
3'	zero-sete-zero. Escolhemos [a] a STAR [...] e o [...] [ruído] que vai directamente para a pista de aterragem. Vamos ver o que STAR representa. STAR representa [ehh]

	terminal standard [de de] uma rota de chegada. É uma rota [aahh] que [as as] os aviões têm que voar, [para mai] para aterrar [...]. [mas] mas vamos voltar para o [SID] do aeroporto e comparar com a situação seguinte: queremos ir para o Estádio do Dragão, que é o [nosso] nosso destino. A nossa rota é a Via de Cintura Interna. Agora, [ahhh] a dada altura, temos que sair desta
4'	[ahhh] rota, e para isso saímos numa saída. Será o Estádio do Dragão [ou então] ou Centro Comercial Dolce Vita. [e tenho a ssss] não tenho a certeza, depende da orientação na altura. [mmm] mas não liguemos a isto. Esta saída [da da da da] da estrada [represen] leva-nos directamente da nossa rota para o nosso destino. Nesse caso, a STAR será [ahhcaaah] o caminho entre o Centro Comercial e o destino que é o Estádio do Dragão. Mas de nos [per] perdermos [iiihh] [...], vamos voltar ao cockpit. [ehhhm]
5'	seleccionámos a L-zero-sete e usamos a transição [...] zero-sete-STAR. Olhamos para isto e vamos olhar [para este] para este mapa de voo. Aqui [é o nosso ... I-L-S] é o nosso ponto I-L-S. [este é o começo que irê] isto é o que iremos voar directamente para o zero-sete [...], que é na realidade esta parte aqui. [...] [eeh] a linha paralela
6'	por baixo desta é um-zero-sete [esque] direita. [...] mas também o LOMPO [wayponto] que é para voar [a] a quatro mil pés. É o ponto que vamos interceptar na I-L-S para a nossa pista de aterragem. Então, uma vez que estamos na nossa [suspiro] [...] [...] [sssssss] [suspiro], colocamos a informação no nosso [ehhh] painel [...]. Temos que verificar a página de navegação no F-M-C e a frequência de I-L-S para esta pista. [...] de cento e cem ponto cem MHz. Esta informação
7'	está errada e tem que ser corrigida. Então [ahhhh] a frequência correcta é cento e dez ponto cinco cinco MHz e a direcção é sessenta e nove degrees. [...] esta informação foi introduzida manualmente. A próxima coisa a fazer é escolher por um lado a altitude abaixo da nossa altitude de cruzeiro, uma vez que vamos descer, e por outro lado uma altitude abaixo do ponto oito que va[...] [que tá tus] [...]. Lembram-se que ponto é esse? E também se lembra a que altitude [eehhh] é que o [poneeehhhh]
8'	o ponto tem [que sê] que ser cruzado? A designação é LOMPO e a altitude é de quatro mil pés. E questionam-se: por que é que ele vai colocar [ehh] dois mil pés então? Bem, se alguma coisa correr mal enquanto estivermos a aterrar e em caso de se falhar [uma] uma aterragem, [é uhmm] [é uma al] é uma altitude [eehh] de segurança para [...] recomençar o procedimento de aterragem. Então, vamos agora chegar [ao ehh] perto do [...] para a aproximação do aeroporto de Frankfurt. [...] podemos ver isso neste [eh] ecrã. Como podemos ver, o avião vai dizer-nos [quando]
9'	quando descer, e não ao contrário. Bem, [eehhh] [é] é sempre como tal [com éeis], porque nós temos o controlo, nós é que controlamos o avião, e não ao contrário. [então] então, aproximadamente a cinco milhas antes [do do do] do ponto [colocá] carregamos no botão [de de] de descida no F-M-C, e é altura em que avisamos os nossos passageiros [para não usar [...] para [...] para se [ruído] sentarem e para apertarem os cintos. Então, depois de termos [...], sintonizamos na nossa rádio a frequência da torre [...], dizemos [ao nosso] a nossa posição e que
10'	tencionamos aterrar. Informam-nos [ehhm] a rota zero-sete esquerda. Este ecrã parece familiar, não parece? Mostrei-lhes há poucos momentos atrás. E é o F-M-C sabe que ponto [é que tem que ser exxta] tem que se cruzar e a que altitude exactamente a que velocidade. [ehh] reparou] reparou que neste ecrã [...] Representa a posição horizontal da nossa pista. [quando] quando aparece neste ecrã o local, isso quer dizer que já estamos localizados [pela I-L] frequência [I-L] I-L-S
11'	na frequência correcta [e estamos em posição] e estamos em posição. Podemos questionar-nos: como é que ele sabe? Deixem-me explicar-vos. Agora, consegue ver este triângulo neste ecrã? É a posição do Boeing quatro-sete-quatro-sete. A cruz cor-de-rosa neste ecrã dá-nos a posição horizontal e vertical da nossa nave. É assim que o avião sabe, por assim dizer. Uma vez que aterramos nesta direcção, podemos facilmente ver que estamos no lado esquerdo [...]. Mas não se preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é esperto suficiente para refazer a correcção de curso e [aaahh]
12'	[encontrar] e encontrar a posição [correcta para aterrar] a frequência correcta. Já

	mencionei algumas vezes antes, mas ainda não expliquei sobre o que é que isto. [o que é que é I-L-S?] o que quer dizer I-L-S? [é um sistema] é um instrumento [ehm] de sistema de aterragem [...] ajuda-nos [...] com o necessário equipamento ser capaz [de] de aterrar automaticamente. [funciona duas formas localizar] [antena] funciona com duas antenas: primeiro a localizar a antena, que manda [...] para a esquerda ou para a direita, guiando o avião [...]
13'	e [glide] slope, [dasssénd] que envia [...] para cima e para baixo [de forma vertical ehh] que orienta de forma vertical o avião. Isto é [uhhmm] localizador] uma antena localizadora e esta é uma glide slope antena. Este [localizer] dá indicação horizontal e depois vertical, [...] tem que ser [intersss] interceptado na aterragem. [...] há [...] [ummh] há uma] uma probabilidade de uma aterragem segura. [deixe-me] deixe-me locali] deixem-me explicar isto em três situações distintas.
14'	Já sabe que esta marca representa posição horizontal da pista [...] e [o] o sinal do [localizer] localizador representa pelo ponto do lado direito. E também relembro que esta cruz representa [ahhuhhh] o nariz do avião. E nesta primeira situação, o avião está horizontalmente alinhado com a pista, mas está abaixo do glide slope. Representa [peço desculpa] que o avião [pode] pode sobrevoar [a rota aahh] a pista e aterrar [...] o que é bastante difícil porque ia a aterrar. [...]
15'	Situações destas acontecem, por exemplo, quando o avião intercepta a I-L-S a uma velocidade muito elevada. Uma medida de correcção para esta situação é, por exemplo, abrandar e ajustar a sua velocidade para manter o avião dentro dos limites [de] do [ai-L-S]. Pelo lado contrário, uma situação como esta representa que está alinhado com a pista, mas está abaixo da glide slope. [isto] neste caso terá que acelerar o avião, para não aterrar antes do início [da] da pista. Agora, a terceira
16'	situação, esta mesmo aqui é [uma] uma situação [...], em que [as su] a sua posição horizontal e vertical estão correctas. Então [eu peço desculpa], mantenha uma velocidade constante e uma taxa de descida correcta [...]. Agora, é o que vamos tentar fazer, quando [aahh] aterrarmos no aeroporto da [aah] Frankfurt. [uhhh] tô [pross] embora todo este procedimento seja automático, não quer dizer que não se tenha que fazer as correcções necessárias, caso não esteja correctamente posicionado. Se não fizer estas [ehhh] correções necessárias, a aproximação e a aterragem [eehh] podem [eehh] terminar em desastre.
17'	Então, antes de aterrarmos, [vamos activar o o] vamos activar [...] e vamos activar também [a] a [...] correspondente [slép position]. [vam] vamos [...] cinquenta e nove [nóóó][knots] e [flap a] posição flap é de trinta [...]. Mais uma vez, o F-M-C fornece esta informação ao piloto. Então, estamos quase alinhados com [aaahhm] pista e estamos a chegar ao LOMPO [ponto oito], [...] ouuhh o glaiss] glide slope [...] estamos
18'	prontos a [...]. Iremos [arup] pressionar o botão de aproximação [e o] e o avião praticamente irá aterrar sozinho. [se esse] dentro do nosso cockpit? Vamos dar uma vista de olhos. Agora [sopro], [...] vamos aguardar por instruções da torre de controle. Temos [sinuá] que temos que ir para a esquerda. Agora, vemos a nossa [...]
19'	pista e no lado esquerdo temos o aeroporto de Frankfurt. Parece perto, mas ainda está a algumas milhas. Vamos fazer a nossa última [volta] volta final, antes de nos alinharmos com a pista.
20'	Agora, [diante eeh de] de nós temos o aeroporto de Frankfurt.
21'	[temos] quando interceptarmos o ponto I-L-S, carregamos no botão [...]. Então, podemos ouvir este sinal e o avião começa automaticamente a alinhar-se horizontalmente e verticalmente com o I-L-S. Vamos reduzir a nossa velocidade para cento e quarenta nós [...]. Estamos mais ou menos a sete milhas e [tê]temos permissão para aterrar. Baixamos
22'	as nossas rodas para aterrarmos. Geralmente, os passageiros têm uma vista como esta, mas sejamos sinceros, isto é muito mais interessante, não é? [...] [sopro e barulho no micro]
23'	Mais ou menos, [...] vamos ligar [o ponto ehhh] o piloto automático e vamos aterrar.
24'	Então, deslizamos pela pista [e atingimos a segurança ahhh] a velocidade segura para aterrar. Então, espero que tenham gostado deste voo tanto como eu. Espero que tenha aprendido um bocadinho mais sobre como os aviões [ahh] partem [levv] [...] [e espero] e espero que não tenha sido muita informação. Gostaria de agradecer

pela vossa atenção. [24'00"]

15.7. Transcrição – interpretação remota (sujeito G)

Minuto	Conteúdo
1'	Uma vez que isto é [um] um voo curto, temos que começar a preparação para a descida. [vamos] vamos voltar à página index [...] de F-M-C e carregar no botão para a aproximação. Com toda a informação dada antes, espero que não se tenham esquecido de tudo. Na [aahh] página de aproximação para o aeroporto de Frankfurt, temos que seleccionar a nossa pista de aterragem. Vai ser [ai-L-S] zero-sete L.
2'	L [stand eeehh] quer dizer esquerda. Como é que uma pessoa sabe onde aterrar? [ssssssei queehhhhh] por serviços de informação e de tempo que a nossa pista [de chegada] de aterragem vai ser esta. Claro, que em caso de uma mudança de tempo, vai provavelmente ser outra, mas o tempo está bom e esperamos que continue assim. Ah!, não se preocupem com o [aaaaahhh[ai-L-S]. Vamos voltar aí mais tarde. Depois de termos escolhido a pista de aterragem, vamos para a página onde se [nos] nos mostra [aahh] o runway
3'	zero-sete [left] [ran eh] [eehhm] o STAR [...] zero-sete que nos leva directamente à nossa pista de aterragem. Vamos ver o que significa STAR. STAR significa "Standard Terminal Arrival Route". É a rota, que os aviões devem viajar em de maneira [a] a aterram numa pista. Vamos voltar à cidade do Porto e comparar com a seguinte situação: [queriam deeeeh] queriam conduzir até ao Estádio do Dragão, não é? Essa é o nosso destino. A rota é a Via de Cintura Interna. Em algum ponto, vai ter que sair desta rota.
4'	[para se] para chegar [ao seu] ao destino, [vai] vai usar de uma saída, certo? Suponho que seja [estágio] Estádio da Dragão ou o Centro Comercial Dolce Vita. Não tenho a certeza, [mas ehhh] mas tenho como tenho [uuhhhmm] melhor sentido de orientação no ar do que [nnnnhh] na terra. [eehhmm]. Esta rota corresponde [à] à posição que vos leva directamente da vossa rota para o destino. Nesse caso, o STAR seria o caminho entre a saída da auto-estrada Centro Comercial Dolce Vita e o destino Estádio do Dragão. Mas antes [queehh] que nos percamos e nos ficamos confusos com esta informação, vamos voltar para o cockpit. Lembrem-se,
5'	seleccionámos [aaahhh] a pista de aproximação I-L-S zero-sete, usando a rota zero-sete [...] [eehh] no STAR. [eehh] quero que tomem atenção nisto e vamos olhar para esta imagem que é este mapa de viagem. Aqui em cima, está o ponto de ROLIS. Também podem ver a transição zero-sete. Este é o STAR no qual vamos viajar, de maneira a aterrar directamente na pista zero-sete L, que é esta parte aqui. A pista zero-sete [le left] é a [...] [e a] e a linha branca paralela a
6'	essa é [o zero-sé] a pista zero-sete [eeehhh right]. [eeehh] o ponto [...] [quatro mil metros] quatro mil pés. É o ponto em que vamos interceptar o I-L-S para a nossa pista de aterragem. Uma vez que vamos aterrar na pista zero-sete [left] e a direcção é sessenta e nove graus, temos que a introduzir [no computador de auto] de piloto automático. A próxima coisa a fazer [é] é tirar [douuhh] [...] do F-M-C a frequência de I-L-S para esta pista. É cento e dez ponto dez MHz. Esta informação
7'	está errada e tem que ser corrigida. Assim, [a corrr] a frequência correcta é cento e dez ponto cinco-cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O M ao lado de elementos indica que esta informação foi introduzida manualmente no F-M-C. A próxima coisa a fazer é escolher, por um lado, a altitude abaixo da altitude de cruzeiro, [eehhh] porque de outra maneira [a nossa] o nosso avião não ia começar a descer, e por outro lado a altitude abaixo do ponto [way], em qual vamos interceptar o I-L-S. Lembram-se qual é o ponto de rota? E também se lembram que [waypoint]
8'	é que esse [pak eh ró] tem que ser cruzado? [essa signi signi] [...] e a altitude é quatro mil pés. E perguntam-se: por que é que ele introduz dois mil pés então? Se alguma coisa acontecer acontecer mal enquanto estamos [a] a aterrar e no caso de má aproximação, mais vale [eehhh] voar sobre a pista de aterragem [iiihhh] [e] e recomeçar o procedimento. Vamos agora aproximar-nos do ponto de rota [em] onde começamos [a] a descer para o aeroporto de Frankfurt. E ele isso é os pontos verdes

	da nossa rota neste ecrã. Como podem ver o avião vai-nos dizer quando [descer]
9'	descer, e não [uhh] o contrário. Quer dizer é quase sempre assim, porque nós, nós comandamos [o o] o avião, e não ao contrário. Assim, [sopro] aproximadamente a cinco milhas antes desse ponto pressionamos o botão [dduuhh] de descer do nosso F-M-C. Temos de dizer aos passageiros para não usar as casas de banho, para fecharem [uhhhh os os ...] para apertar os cintos. Pouco depois de termos atravessado o [waypoint], sintonizamos o rádio a frequência [de] da torre de Frankfurt, dizemos a nossa posição [iiihhh] que nó]
10'	e que pretensionamos aterrar. Eles informam-nos que vai ser [a] a pista zero-sete [left], como já lhes tinha dito antes. Aqui no ecrã parece-nos familiar, certo?. Mostrei-vos há poucos momentos atrás. No F-M-C sabe que [waypoint] tem que deve ser atravessado exactamente a [que] que altitude e [ehm] exactamente a que velocidade. Repararam [nos nos] n[uhhh]o ponto cor-de-rosa neste ecrã? Representa [a] a posição horizontal na nossa pista. Quando o ponto aparece no nosso ecrã, isso significa que estamos localizados na frequência I-L-S na pista zero-
11'	-sete [left] e que estamos posicionados à esquerda dela. Perguntam-se outra vez: como é que ele sabe? Bem, [ehm deinhxhem] deixem-me explicar-vos. Podem ver este triângulo neste ecrã? [é] isso é a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete. A cruz cor-de-rosa neste ecrã [signi] indica a posição horizontal e vertical do nosso avião. [é o nós] é [uhhh] ponto [duuuhh] a ponta do nosso avião, por assim dizer. [como] à medida que aterrmos [nnnhh] na pista [cômm] que é nesta direcção, podemos ver que estamos [ao lá] do lado esquerdo dessa. Mas não se [preoquim] preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é inteligente suficiente para fazer correcções de curso e
12'	encontrar [o seu tamim] o seu caminho a aterrar na pista zero-sete [left]. E agora, já mencionei algumas vezes, mas ainda não expliquei o que é, o que é que significa. Estou-me a referir ao I-L-S. Que é que significa I-L-S? Significa [que ehh] “Instrument Landing System”, que é [um] uma ajuda de navegação [uma ajuda de navegação], onde os aviões com [uhhh] o equipamento necessário são capazes [de] de realizar uma aterragem automática. [tem eeehh] tem duas diferentes antenas: a antena localizador, que é o guia lateral do avião e a antena do glide slope
13'	[que] que é um guia vertical para o avião. Isto é uma antena localizador e isto é uma antena do glide slope. Como podem ver, [o] o sinal do localizador é horizontal e o localizador do glide slope é vertical. Ambos os sinais formam um cone que tem que ser interceptado pelo avião que está a aproximar-se. [ehh] voar dentro dos limites deste cone significa [uma eh] uma boa hipótese de [uma boa] uma aterragem segura [na] na pista correspondente. Deixem-me clarificar isto em três situações diferentes. Já
14'	sabem que este parte que representa a posição horizontal [da] da pista e o sinal d[uhhh]o [localizer]. O sinal [do] vertical do glide slope é representado pelo ponto do lado direito. Também se lembram que esta cruz representa [o] a ponta [do] do avião. Nesta primeira situação, o avião [é] está alinhado horizontalmente com a pista, mas está acima do glide slope. Isto significa – peço desculpa – que o avião pode passar por cima da pista sem aterrar ou pode entrar na pista no meio ou no fim da mesma, o que é mais difícil de parar o avião.
15'	Situações como esta acontecem, por exemplo, quando aviões interceptam o I-L-S numa velocidade muito elevada. Uma medida de correcção para esta situação é, por exemplo, [ahhh] diminuir a velocidade [e] e ajustar a velocidade, para manter [a] o avião dentro dos limites do cone do I-L-S. Pelo contrário, uma situação como esta significa que está alinhado com [a] a pista, mas que está abaixo do glide slope. Por exemplo, neste caso teria que acelerar o seu avião, de maneira a não o pôr no chão [antes] antes do início da pista de aterragem. Uma terceira
16'	situação como esta é uma situação normal, ou seja, a sua [ehh] posição horizontal e vertical estão correctas [ruído] – peço desculpa – mantenham uma velocidade constante e uma taxa de descida constante para começar a descida da pista. É o que vamos tentar fazer, quando a aproximação e a aterragem da pista zero-sete [left] do aeroporto de Frankfurt. Embora o procedimento de aterragem é automático, não significa que você não têm que fazer as correcções necessárias, caso não [estenh] esteja correctamente posicionado. Se não fizerem estas correcções necessárias, a aproximação e a aterragem [vão vão] vão ser um desastre – isso

	podem ter a
17'	certeza. Assim, antes de aterrarem, vamos activar o sistema de travão automático [com este] com este [...] [...] [ehhhh] vamos pôr [aaahh] as posições flaps correspondentes. Vamos aterrar este avião com um [uuhhhmm] uma velocidade de cento e noventa e nove [knots] nós com os flaps posicionados em treze. O F-M-C [dá-nos esta informação] dá esta informação ao piloto. Estamos quase alinhados com a pista e, [como estamos] à medida que nos estamos a aproximar do [waypoint] [...], o sinal do glide slope vai baixar [e vamos] e estamos prontos para interceptar o
18'	cone de I-L-S. [ness] nessa altura, vamos [eehh] pressionar o botão de aproximação e o avião vai praticamente aterrar sozinho. Gostava de ver como isso acontece dentro do cockpit? Vamos ver, ok? Aqui, vemos [ruído] as [ruído] [...] [...] [...] na nessa informação. Agora estamos [na] na rota de chegada
19'	e no lado esquerdo podem ver o aeroporto de Frankfurt. [não tão perto] não tão próximo, mas ainda temos algumas milhas para voar. [sussurra] vamos pôr a [ri-se] [...] Agora, vamos fazer a nossa última curva, antes de nos alinharmos com a rota [de chegada] de aterragem].
20'	com a pista de aterragem. À nossa frente está o aeroporto de Frankfurt.
21'	Interceptámos o I-L-S [...]. Podem ouvir um som e o avião [ehh] começa automaticamente a alinhar-se horizontalmente e verticalmente com o cone de I-L-S. Vamos ajustar a nossa velocidade para [eehhff] cento e quarenta nós [...]. Sete milhas antes [da] da pista temos permissão para aterrar o nosso avião. Baixamos o trem de aterragem.
22'	[eehh] [como...] os passageiros [não pó] não têm uma vista como essa, mas isto, sejam honestos, isto é muito mais interessante, não é. Vamos ouvir algumas [vó vózau inf] acerca da altitude acima do chão. [ruído e sopro]
23'	[áppp] [tinta] [aahh] pés acima do chão vamos desligar o piloto automático e vamos aterrar o avião.
24'	Vamos sair da pista de aterragem, uma vez que atingimos a velocidade segura. Espero que tenha gostado deste voo tanto quanto eu gostei. Espero que tenha aprendido um bocado mais sobre a maneira como os aviões levantam e aterram. Espero que não tenha sido muita informação demais. Mas de qualquer maneira gostava de dizer obrigado pela vossa atenção. [23'59"]

15.8. Transcrição – interpretação remota (sujeito H)

Minuto	Conteúdo
1'	Dado que isto é um voo pequeno, [vamos] vamos começar a preparação para a descida. vamos voltar [à à] à saída do [F-M-ci] e primir o botão para a aproximação. [a informação dada anteriormente] dada a informação dada anteriormente, espero que não se tenham esquecido até agora para onde é que estamos a voar. [ruídos] Na página da aproximação para o aeroporto de Frankfurt, primeiro temos que seleccionar a nossa pista de aterragem, que vai ser L-A-I-S [...] L quer dizer
2'	esquerda. Podem perguntar-se outra vez, como é que ele sabe onde é que vai aterrar? Bem, eu sei [das do do das] [comêú] meteorológicas e [dos inf] dos serviços de informação que a nossa pista de aterragem activa [...]. Claro, no caso de mudanças climáticas, provavelmente será outra, mas o tempo está ótimo e esperamos [...]. E não se preocupem [...] Eu [vou] volto mais tarde a isso. Bem, [mmthh] depois de seleccionar a pista de aterragem, vamos voltar para uma página que mostra [aahm] a pista da esquerda.
3'	Seleccionamos [aahhhhh] [ahhh] [...] a pista de transição [que nos levará à nossa pista de aterragem] que nos levará directamente à nossa pista de aterragem. Vamos ver o que é que STAR significa. STAR significa [ehhss] terminal de aterragem, [que é onde os ...] que é [um] um terminal onde temos que aterrar. Vamos voltar à cidade do Porto e comparar com as seguintes situações: queriam ir para o Estádio do Dragão, certo? Então, é o nosso destino. A vossa rota é a Via de Cintura Interna. [ahhh] em algum ponto, terá que sair desta [ahhhh]
4'	rua. Para chegar ao vosso destino, usamos [eehhhhmm] uma saída que será o

	Estádio da Dragão ou o Centro Comercial Dolce Vita. Não tenho a certeza, dado tenho um melhor sentido de orientação no ar do que na estrada . Não interessa. Esta ahhhh saída da auto-estrada [...] ehh [que vos leva directamente [da] da estrada ao vosso destino. Neste caso, a STAR seria entre uhmmua a saída da [motorway] Estádio do Dragão [e o destinass] destino Estádio do Dragão. [mas] mas antes de ficamos completamente perdidos com esta informação, vamos voltar ao cockpit. Lembrem-se,
5'	seleccionámos a [ai-L-S] [...] ahh aproximação direito utilizando para o STAR [...]. [vamos ver] vamos ter [um] uma vista mais aproximada . Vamos ver esta STAR , ou seja, este mapa de viagem . [a tossir] Aqui ao nosso ponto [...]. Também podem ver a transição [...]. Aqui é o STAR que vamos voar, de modo a aterrar directamente na zero-sete [...] [no Fran] no aeroporto de Frankfurt, que é, na verdade, este aqui. [a pista [runway] a pista sete é a linha horizontal [...] e a linha acima
6'	é a pista zero-sete . Lembrem-se também [...] e o [...] que deve ser atravessada a quatro centros pés . É o ponto que vamos intercepconar a [aiés] da nossa pista [ruídos] . Já que estamos a aterrar na pista zero-sete e que a direcção é sessenta e nove graus , temos que introduzir isso no nosso piloto automático. A próxima coisa a fazer é verificar [a na] na página de navegação [...] a frequência A-L-S . É cento e vinete MHz . Esta informação está errada
7'	e deve ser corrigida. [a cô] a frequência correcta é cento e dez ponto cinco-cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O M [mhh] ao lado destes elementos indica que esta informação foi introduzida manualmente no [F-M-ci] . A próxima coisa a fazer é escolher, por um lado, a altitude acima da nossa velocidade ou então [o nosso] o avião não começará a descer, e por outro lado a altitude abaixo [do] do ponto de rota, em que vamos intercepconar [...] [...]. Lembrem-se [que] que ponto de rota é esse? E também se lembram a que altitude o ponto de rota deve ser atravessado?
8'	A designação é LOMPO e a altitude quatro mil pés. E perguntam-se: por que é que ele introduz dois mil pés então? Bem, se alguma coisa correr mal enquanto estamos a aterrar no caso de uma má aproximação, é uma altitude de segurança para sobrevoar a pista e voltar [a] a proceder [à à] à aterragem . Vamos ficar mais perto do ponto da nossa rota, na qual descemos para o aeroporto de Frankfurt. Isso é [aahhh] a linha verde de altitude neste aparelho. Como podem ver [o] o avião vai dizer-nos quando
9'	descermos , e não ao contrário. Bem, é quase assim, porque nós , nós temos o controle [sobre o aparê] sobre o avião , e não o contrário [suspiro] . A aproximadamente cinco milhas do ponto pressionamos o botão de descida do nosso F-M-C. É agora tempo de dizer aos passageiros [...] em frente a eles [para não] para não usar [...] e para apertar os cintos de segurança. Pouco tempo depois [des] de cruzarmos a pista de aterragem , sintonizamos a frequência da torre de aterragem , dizemos-lhe a nossa posição e que [teehh]
10'	tencionamos aterrar. Ele informam-nos [qual] que a pista de aterragem zero-sete [...]. Este botão aqui neste aparelho é familiar. Mostrei-vos [há] há pouco . E o [F-M-ci] sabe qual é o ponto que deve ser atravessado a que altitude e exactamente a que velocidade . Notaram que [aaahhmm] bola rosa neste aparelho representa a posição horizontal do nossa pista ? Quando esta [aaahhh] pinta [...], significa que já estamos localizados na frequência [...] da pista zero-
11'	-sete [...] e que estamos posicionados à esquerda dela. Então, perguntam-se: como é que ele sabe? Bem, vou explicar-vos. Podem ver este triângulo neste aparelho? É a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete. Esta parte rosa representa a vertical horizontal e vertical da nossa posição . É o nosso avião , por assim dizer. Agora, [desde que] já que aterramos na pista que é nesta direcção, [mmrrhh] podem [facilmente] facilmente ver que estamos do lado esquerdo dela . Mas não se preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é [ssiinn] inteligente suficiente para fazer correcções de curso e encontrar o seu
12'	caminho para aterrar na pista zero-sete [...]. E agora, já mencionei isso várias vezes antes, mas não expliquei ainda o que é que se trata . Tou a referir-me ao I-L-S . O que é que I-L-S significa? Significa um instrumento sistema de aterragem . É uma ajuda [de] de navegação [ruídos] , com o qual os aviões com o equipamento necessário podem fazer aterragens automáticas . Trabalha com [duas] duas antenas : a

	antena localizadora, que tem [ahh] o [left] e o [right] [ehhh] [...] [...] guia lateral [aaahhh] ao avião e [a slil]
13'	a [glide slope] antena [que sên a uma uma] um guia vertical [ao] ao avião. Isto é uma [mmrrhh] antena de localização e isto é uma [glide slope] antena. Como podem ver, [a loc a a] o sinal do localizador é [horizontal e hhh] horizontal e o [outro é] o outro [...]. Os dois sinais formam uma espécie de cone que deve ser interceptado pelo [uuhhaahh] avião [ruídos] que se aproxima. Voar nestes limites deste cone [é uma] é uma boas hipóteses [de deeehh] de aterrar [...]. Vou [class clarificar em três] vou clarificar em três situações diferentes. Já sabem
14'	que este botão representa a posição horizontal da pista e o sinal do localizador. [uuhhh] o sinal vertical [...] representa a posição [...]. Também se lembram que esta cruz representa o nariz do avião. Nesta primeira situação, o avião está alinhado horizontalmente com a pista, mas acima do glide slope. Isto significa – desculpem – que o vosso avião pode sobrevoar a pista sem aterrar ou pode ficar no meio ou no fim da pista, o que é muito mais ou mesmo difícil [eehhm]
15'	parar aterrar o avião. Situações como esta acontecem, por exemplo, quando aviões interceptam o I-L-S a uma velocidade [muito grande] muito elevada. Uma medida de correcção para esta situação é, por exemplo, abrandar e ajustar a velocidade, para manter o avião dentro dos limites [da] do cone. Pelo contrário, uma situação como esta significa que está alinhado com a pista, mas que está abaixo da [...]. Por exemplo, neste caso teria que acelerar o seu avião, de forma a não o pôr no chão antes do início da pista. Uma terceira
16'	situação como esta é uma situação normal, em que é, a vossa posição horizontal e vertical estão correctas – desculpe. Mantenha uma velocidade constante e uma descida [...] para aterrar no início da pista. É o que vamos tentar fazer ao aproximar a aterragem na pista zero-sete [...] no aeroporto de Frankfurt. Apesar [da] dos procedimentos de aterragem serem automáticos, não significa que não temos que fazer as correcções necessárias, no caso [de est] de não estarmos correctamente posicionados. Se não fizer estas correcções necessárias, a aproximação e a aterragem serão um desastre com toda a certeza.
17'	Então, antes de aterramos, vamos activar [o] o sistema de travagem automática [...] e vamos verificar a nossa velocidade de aproximação e a correspondente flap. Vamos levar o nosso avião a uma velocidade de quatro cinquenta nós, isto é, a posição de flap treze. Mais uma vez, O [F-M-C] dá-nos esta informação. Estamos prontos, quase alinhados com a pista e, à medida que nos aproximamos [do do do ruídos] do ponto de rota [...], [...] estamos prontos para
18'	interceptar [o L-S-] o ponto I-L-S. Neste momento, vamos primir o botão de aproximação e o avião praticamente aterra sozinho. Gostava de saber como é que isto acontece dentro do cockpit? [vamos eh] vamos dar uma vista de olhos. [mmrrhh] Aqui, temos o [...] [não sei quê] [...] [...]. Temos na nossa rota de chegada
19'	e no lado esquerdo podemos ver o aeroporto de Frankfurt. Não estamos assim tão próximo, mas ainda temos alguma margem. Vamos [...]. Vamos fazer agora a nossa viragem final, antes de nos alinharmos com a nossa pista de aterragem.
20'	Em frente a nós [frente] ao aeroporto o Frank o aeroporto de Frankfurt. [ruídos] [ruídos]
21'	Interceptámos o [ai-L-S] e primimos o botão de aproximação. Podem ouvir um som e o avião começa automaticamente a alinhar-se horizontalmente e verticalmente com o [ai-L-S]. Reduzimos a nossa velocidade para cem nós e abrimos as nossas [flaps] flaps. A sete milhas antes da pista vemos se tudo tá normal [e] e pedimos autorização para aterrar o avião. [dduuuh]
22'	mais [eeehh] que a nossa aterragem seja [...]. Os passageiros podem ter uma vista como esta, mas, sejam honestos, isto é muito mais interessante, não é? Vamos ouvir diversas chamadas sobre a altitude do chão. [ruídos]
23'	[sopro] a cerca de duzentos e cinquenta pés do chão primimos [uuhhh] o piloto automático e aterramos o avião.
24'	Estamos [...] e chegámos à [velocidade de segurança] à velocidade média de segurança [...]. Espero que tenham gostado deste voo tanto quanto eu. Espero [que] que tenham aprendido um bocadinho mais sobre a forma como [os] os aviões [ehhh] aterram e [de] descolam. Espero que não tenha sido [muita mhhh] muita informação. De qualquer forma gostava de dizer obrigada pela vossa atenção. [24'00"]

15.9. Transcrição – interpretação remota (sujeito I)

Minuto	Conteúdo
1'	Como isto é um voo pequeno, [vamos] temos que começar a preparação para a aterragem. Então, vamos voltar [às partidas eehh] à página [...] do F-M-C e pressionar o botão para as aproximações. Com toda a informação que dei antes, espero que não se tenham esquecido do [da maior parte ou] ou para onde nós estamos a voar. [ahh] na página das aproximações para o aeroporto [...], temos que primeiro [que] seleccionar [a] a nossa [...] [...]. L é [left]
2'	neste caso. Posso perguntar novamente, [como é que um mmhh] como é que um homem sabe onde aterrar? Eu sei dos relatórios e dos serviços de informação que a nossa pista [de] de aterragem será aquela. Claro, que no caso [de] de uma mudança súbita [nas] na meteorologia, provavelmente será outra, mas o tempo está bom e esperamos que se mantenha assim. [eehhh mmth], não se preocupem com [o] o I-L-S. Eu voltarei a ele [mmmh] mais tarde. Depois de seleccionar a pista de aterragem, vamos para uma página [que nos mostra] [eehh] que nos mostra [...]
3'	seleccionamos [...] a transição [eehhmm] [...] zero-sete [que vai dizer] que vai-nos mandar [ehh] directamente para a nossa pista. Vamos ver o que STAR quer dizer. STAR quer dizer "Standard Terminal Arrival Route". É a rota, que os aviões têm de voar, para aterramos [ehhm] numa certa pista. Vamos voltar para cidade do Porto e compará-la com a situação seguinte: [quer] quer conduzir até ao Estádio do Dragão. [esse é] esse é o nosso destino. [ruídos] a rota é a Via de Cintura Interna. [ehhmm] num certo ponto, terá que sair desta
4'	rota, para chegar ao seu destino, [eehh] e terá uma saída. Eu penso que seja Estádio da Dragão ou Centro Comercial Dolce Vita. Não estou seguro [ehhss] disso. [tenho] tenho melhor sentido de orientação no ar. Não interessa. Esta saída corresponde à transição que nos leva directamente da rota para o seu destino. Nesse caso, a STAR seria [ehh] o caminho entre a saída Estádio do Dragão ou Centro Comercial Dolce Vita e o destino Estádio do Dragão. Mas antes de ficarmos completamente perdidos e confusos com toda esta informação, vamos voltar ao cockpit. Lembre-se,
5'	seleccionámos o I-L-S [...] a aproximação utilizando [...] [...]. [eehh] gostava que visse, vê-se melhor isto? [vamos ver] vamos ver [este] este mapa de voo. Aqui, é [o] o [...] [...]. Podem ver também a transição [...]. Este é o STAR que temos que voar, [pa] para aterrar directamente na pista que queremos, no aeroporto de Frankfurt, que é este ponto aqui. [a] a pista [...] e [a] a linha
6'	paralela é a pista zero-sete direita. O LOMPO [...] o ponto tem que ser [ehhm] cruzado a quatro mil pés. É o ponto que vamos interceptar o I-L-S para a nossa pista de aterragem. [desde que estamos] como estamos [eehh] a aterrar nessa pista e a direcção é sessenta e nove graus, temos que introduzir no computador do piloto automático. A próxima coisa a fazer é ver [funga] o painel [...] de navegação do nosso [...], temos que ver a frequência I-L-S para este [eehh] [...]. É um cento e dez ponto dez MHz. Esta informação
7'	está errada e tem que ser corrigida. A frequência correcta é cento e dez ponto cinquenta e cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O M depois destes elementos indica que esta informação foi introduzida [manual] manualmente no F-M-C. A próxima coisa a fazer é escolher, por um lado, a altitude abaixo da altitude de cruzeiro, de outro modo o avião não começa [a] a descer, e por outro lado, a altitude abaixo do ponto, que vamos interceptar o I-L-S. [ruídos]. Lembram-se que ponto é? E lembram-se também a que altitude este ponto tem que ser
8'	[ehh] passado? A designação é LOMPO e a altitude é quatro mil pés. E [pode perg] pergunta-se a si mesmo: por que é que ele introduz dois mil pés então? Se alguma coisa acontecer mal, enquanto estamos [aaahh] a aterrar é a altitude segura, [para passar eehhh] para passar a pista e voltar a aproximação à pista. Estamos agora a chegar perto do ponto da nossa rota, em que nós começamos a descer para o aeroporto de Frankfurt. [são as as ponn] os pontos vermelhos os pontos verdes [na na] neste painel. O avião

9'	[irá-no] ir-nos-á dizer quando devemos começar a descer. É quase assim, porque nós, [funga] nós é que temos o controlo [do] do avião, e não [o] ao contrário. Aproximadamente cinco milhas antes desse ponto, carregamos [no F-M-C eehhh] no botão do F-M-C. E é tempo de dizer aos nossos passageiros [para] para [tirar] [as] as mesas não utilizar as casas de banho e para apertarem os cintos de segurança [funga]. Antes de chegar [a esse] a um ponto [...], nós sintonizamos a frequência [de] da torre de controlo, dizemos a nossa posição e que
10'	pretendemos aterrar. Eles informam-nos que será a pista zero-sete L. Isto [nã] parece familiar, não é? Eu mostrei-lhes há poucos momentos. O F-M-C sabe [quanto eehh] qual o ponto que deve ser cruzado exactamente a que altitude e exactamente a que velocidade. Repararam que a ponto cor-de-rosa [neste disssp] neste ecrã? Representa a posição horizontal da nossa pista. Quando este [ponta] ponto aparece no nosso ecrã, quer dizer que já estamos localizados na frequência I-L-S
11'	na pista que queremos e a nossa posição é à esquerda. Mais uma vez, podem perguntar: como é que ele sabe? [eu] deixem-me explicar-lhes. Podem ver este triângulo neste ecrã? Essa é a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete. A cruz cor-de-rosa neste ecrã diz-nos a posição do nosso avião, a posição horizontal e vertical. [...] [funga]. Como aterramos na pista [na] que é nesta direcção, podem ver facilmente que estamos do lado esquerdo dela. Mas não se preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é inteligente o suficiente para fazer
12'	correções da rota, para encontrar a pista [eehh] que desejamos. E agora, já mencionei [alg algum algum temp] algumas vezes antes, mas ainda não expliquei o que é. Estou-me a referir ao I-L-S. I-L-S significa "Instrument Landing System". É [uma ajuda de navegação] uma ajuda de navegação, em que, com o equipamento necessário, o avião é capaz de fazer uma aterragem [ehhmm] automática. Tem [duas] duas antenas diferentes: [o localizador] a antena do localizador, que nos [guia eehhmm] dá [uma] um guia lateral para [uhh] o avião e
13'	a antena do glide slope que dá um guia vertical ao avião. [funga] isto é uma antena do localizador e isto é uma antena do glide slope. Como podem ver, [ant] o sinal do localizador é horizontal e [o ann] o sinal do glide slope é vertical. Os dois sinais formam [um] aproximadamente um cone que tem que ser [interss] interceptado pelo avião que se está a aproximar. Voar [nos limites fora dos limites deste cone] dentro dos limites deste cone significa [eeehh] [uma uma] uma aterragem segura. Deixem-me dizer-lhes [em nnn] nestas três [eehh] situações diferentes. Agora [ehh]
14'	já sabem que este ponto representa a posição horizontal da pista e o sinal do localizador. A sinal vertical do [...] [eehmm] é representado pelo ponto do lado direito. E lembramos também que esta cruz [ehmm] representa o nariz do avião. Nesta primeira situação, o avião está alinhado horizontalmente com a pista, mas está acima do glide slope. Quer dizer que – desculpe – que o avião provavelmente irá sobrevoar a pista sem aterrar [...], o que será muito difícil de parar o avião.
15'	Situações como esta acontecem, por exemplo, quando os aviões interceptam o I-L-S a muita velocidade. Uma medida [corr] de correcção para esta situação é, por exemplo, abrandar e ajustar [o] a velocidade, para manter o avião dentro dos limites do I-L-S. [funga] pelo contrário, uma situação como esta significa que estão [aliá] alinhados com a pista, mas estão abaixo do glide slope. Por exemplo, neste caso [ehh] terão que acelerar o avião, para não o colocarem no chão [antes] antes do [do] início da pista. Uma
16'	terceira situação é esta, é uma situação normal, que é, a posição horizontal e vertical, as posições estão correctas. Manter uma velocidade constante e [aah] uma taxa de descida significa que aterrarão no início da pista. É isto que nós vamos tentar fazer, quando nos aproximarmos e aterramos na pista do aeroporto de Frankfurt. Apesar do procedimento de aterragem ser automático, não quer dizer que não terão que fazer as correcções necessárias, em caso [de] de não estarem correctamente posicionados. Se não fizer esta correcção necessária, a aproximação e a aterragem [eehh] acabarão num desastre – isto será certo.
17'	Antes de aterramos, vamos activar o sistema de travões automático [...] e vamos verificar a velocidade e a posições dos flaps. [vamos aca] vamos aterrar este avião [...] com [os eehh] os flaps completamente baixos [...]. Mais uma vez, o F-M-C mostra esta informação [...]. Estamos já quase alinhados com a pista e, [estamos a chegar] como estamos a chegar perto [...], o sinal do glide slope será mais baixo e

18'	poderemos interceptar o cone de I-L-S. A esse tempo, vamos [eehh] pressionar o botão de aproximação e [o avião] o avião irá praticamente aterrar sozinho. Gostariam de saber como isto acontece dentro do cockpit? Vamos ver, ok? [funga] Aqui, temos [...] [...] e [...] [...]. Estamos agora na nossa rota de chegada
19'	e no lado esquerdo podem ver Frankfurt, o aeroporto de Frankfurt. [...]. [ruído] [...] [funga] [ruído] [...]. Vamos agora fazer [a] a viragem final, para alinhar com a pista.
20'	Mesmo à nossa frente está o aeroporto de Frankfurt. [funga]
21'	Interceptámos o I-L-S e pressionamos o botão de aproximação. [pudé] podem ouvir um som e o avião começa automaticamente a alinhar horizontalmente e verticalmente com o cone do I-L-S. Reduzimos [o nosso o nosso] a nossa velocidade [...] e baixamos os flaps. E sete milhas antes da pista [...], temos permissão para aterrar o nosso avião. Baixamos o
22'	trem de aterragem. Como passageiros temos uma vista destas, mas sejamos sinceros, esta vista é muito mais interessante, não é? [funga] iremos ouvir [ahh] [algumas alguns] algumas coisas sobre a altitude acima [ehhh] do [ehh] [do chão] a altitude a que estamos do chão.
23'	[funga] [aahh] a trezentos pés do chão [ligá acabá ehhh] desligamos o piloto automático e aterramos o avião.
24'	Saimos da pista e conseguimos fazer uma aterragem segura. Espero que tenham gostado [da da] do voo [como] como eu. Espero que tenham aprendido um pouco mais [como] a maneira como os aviões descolam e aterram. Espero que não tenha sido muita informação. Mas de qualquer maneira gostaria de dizer obrigado pela atenção. [23'59"]

Anexo 16: Instruções dadas aos discentes de interpretação, antes dos exercícios.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS
INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA
Situações – interpretação *in situ* e remota

Aluno06

Leia, por favor, com atenção, as seguintes instruções.

1. Dirija-se ao Laboratório de Interpretação 5 e tome o seu lugar, no posto do aluno «6».

2. Interpretação Inglês-Português (com apresentação PPT):

Verta para português o discurso proferido em inglês, em modo de **interpretação simultânea (interpretação *in situ*)**.

Intervalo de 15 min.

3. Interpretação Inglês-Português (com apresentação PPT):

Verta para português o discurso proferido em inglês, em modo de **interpretação simultânea (interpretação remota)**.

4. Preenchimento do questionário:

a) Dirija-se ao Laboratório Multimédia 3 e tome o seu lugar, no posto do aluno «6».

b) Crie uma pasta no disco «D», com o nome «**20110616_questinarios**».

a) Aceda à pasta das partilhas na rede do professor «**mfurtado**», onde se encontram os ficheiros «**questionario_insitu.doc**» e «**questionario_remota.doc**». Antes de iniciar o preenchimento dos mesmos, copie o ficheiro para a pasta que criou no disco «D».

b) Preencha os questionários.

c) Grave os ficheiros, agora com os nomes «**questionario_insitu_F.doc**» e «**questionario_remota_F.doc**».

Gratos pela colaboração!

Anexo 17: Questionário a ser preenchido pelos discentes, após o exercício (interpretação *in situ*).



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS
INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA
Situação – interpretação *in situ*

Após ter feito o exercício de interpretação, queira, por favor, preencher o seguinte questionário:

1 – Relativamente ao discurso:

a) O discurso foi...

muito extenso ☐ bastante extenso ☐ extenso ☐ pouco extenso ☐

b) O orador tinha uma dicção...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

c) A velocidade do discurso era ...

lenta ☐ normal ☐ rápida ☐ muito rápida ☐

d) O léxico / a terminologia era...

muito difícil ☐ bastante difícil ☐ fácil ☐ muito fácil ☐

2 – Relativamente a questões de ordem técnica:

a) A qualidade do som era...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Notou alguma interferência na transmissão do som?

sim ☐ não ☐

c) Se respondeu «sim», diga, por favor, se tal(is) incómodo(s) influenciou(aram) a sua prestação.

...



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS
INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA
Situação – interpretação *in situ* (cont.)

3 – Relativamente ao seu trabalho de interpretação:

a) O que achou da sua prestação?

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Sentiu fadiga, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

c) Sentiu stress, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

d) Sentiu outro tipo de sensação estranha, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

e) Se respondeu «sim», em algumas das questões 3b – 3d, aponte algumas razões que pudessem ter causado esse(s) incómodo(s).

...

f) Tendo em conta elementos para-linguísticos e extra-linguísticos, pensa que a presença física do orador auxiliou-a(o) no seu trabalho de interpretação?

sim ☐ não ☐

g) Aponte algumas razões para a sua resposta.

...

h) A informação adicional projectada (powerpoint, vídeo) facilitou ou dificultou o seu trabalho?

facilitou ☐ dificultou ☐

i) Aponte algumas razões para a sua resposta.

...

Gratos pela colaboração!

Anexo 18: Questionário a ser preenchido pelos discentes, após o exercício (interpretação remota).



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS
INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA
Situação – interpretação remota

Após ter feito o exercício de interpretação, queira, por favor, preencher o seguinte questionário:

1 – Relativamente ao discurso:

a) O discurso foi...

muito extenso ☐ bastante extenso ☐ extenso ☐ pouco extenso ☐

b) O orador tinha uma dicção...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

c) A velocidade do discurso era ...

lenta ☐ normal ☐ rápida ☐ muito rápida ☐

d) O léxico / a terminologia era...

muito difícil ☐ bastante difícil ☐ fácil ☐ muito fácil ☐

2 – Relativamente a questões de ordem técnica:

a) A qualidade do som e da imagem de vídeo era...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Notou alguma interferência na transmissão da imagem e/ou do som?

sim ☐ não ☐

c) Se respondeu «sim», diga, por favor, se tal(is) incómodo(s) influenciou(aram) a sua prestação.

...



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

MESTRADO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESPECIALIZADAS

INTERPRETAÇÃO REMOTA E DE TELECONFERÊNCIA

Situação – interpretação remota (cont.)

3 – Relativamente ao seu trabalho de interpretação:

a) O que achou da sua prestação?

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Sentiu fadiga, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

c) Sentiu stress, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

d) Sentiu outro tipo de sensação estranha, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

e) Se respondeu «sim», em algumas das questões 3b – 3d, aponte algumas razões que pudessem ter causado esse(s) incómodo(s).

...

f) Tendo em conta elementos para-linguísticos e extra-linguísticos, pensa que a imagem do orador auxiliou-a(o) no seu trabalho de interpretação?

sim ☐ não ☐

g) Aponte algumas razões para a sua resposta.

...

h) A informação adicional projectada (powerpoint, vídeo) facilitou ou dificultou o seu trabalho?

facilitou ☐ dificultou ☐

i) Aponte algumas razões para a sua resposta.

...

Gratos pela colaboração!

Anexo 19: Glossário com termos técnicos da aviação.

INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTAUSEFUL WORDS AND EXPRESSIONS

<u>ENGLISH</u>	<u>PORTUGUESE</u>
navigation	navegação
FMC (Flight Management Computer)	"FMC"
NATO phonetic alphabet [alpha, bravo, charlie, delta, echo, foxtrott, gulf, hotel, ...]	alfabeto fonético militar [=]
coordinates	coordenadas
route	rota
departure ≠ arrival; approach; landing depart ≠ arrive; approach; land	partida ≠ chegada; aproximação; aterragem partir ≠ chegar; aproximar; aterrar
runway	pista
tune on the radio	sintonizar
SID (Standard Instrument Departure)	"SID"
waypoint AMLUH ~; HOS ~; ...	ponto na rota ponto AMLUH; ponto HOS; ...
knot (250 knots)	nó (250 nós)
feet (10000 feet)	pés (10000 pés)
fuel	combustível
climb, cruising, descent (~ speed)	subida, cruzeiro, descida (velocidade de ~)
flaps	"flaps"
extend flaps	baixar "flaps"
V-speeds	velocidades V
autopilot	piloto automático
rate (climb rate, descent rate)	taxa
engine	reactor
landing gear	trem de aterragem
ILS (Instrument Landing System)	"ILS"
STAR (Standard Terminal Arrival Route)	"STAR"
transition	transição
localizer (~ antenna)	localizador (antena do ~)
glide slope (~ antenna)	"glide slope" (antena do ~)
(ILS) cone	cone (do "ILS")

Anexo 20: Questionário a ser preenchido pelos intérpretes profissionais, com respeito às suas características e preferências pelas modalidades de interpretação.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA

Intérpretes profissionais – Preferências

PORT.

O seguinte inquérito tem como objectivo o estudo sobre a eventual preferência de intérpretes profissionais pela interpretação *in situ* ou pela interpretação remota. Existem seis perguntas neste inquérito. Obrigado pela colaboração.

1.

a) Sexo

b) Idade

c) Nacionalidade

2.

a) Exerce a profissão há ___ anos

b) Na seguinte combinação de línguas:

De ___; ___; ___; (língua fonte)

Para ___; ___; ___; (língua alvo)

c) Em

Conferências/ congressos/ contexto político ou diplomático; reuniões comerciais de pequena dimensão/ serviço comunitário público/ outro

d) Em que modalidade:

In situ

Remota

Ambas



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO *IN SITU* vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA

Intérpretes profissionais – Preferências (cont.)

3. Tem preferência por alguma das modalidades acima referidas?

In situ

Remota

Indiferente

4. Qual das duas modalidades acha mais conveniente para o exercício da profissão?

In situ

Remota

Indiferente

Indique algumas razões para a sua escolha.

5. Do ponto de vista do intérprete, quais são as vantagens/ desvantagens da modalidade da interpretação remota para a prática da profissão?

6. Pensa que a preferência por uma das modalidades acima mencionadas é dependente de factores culturais?

Sim

Não

Indiferente

Indique algumas razões para a sua escolha.

Anexo 21: Transcrição do discurso “Video and computer games” (primeiro momento), ao vivo (interpretação *in situ*), indicando o conteúdo proferido, em cada minuto. Duração total do discurso: 16 minutos e 33 segundos.

Minuto	Conteúdo
1'	Good afternoon ladies and gentlemen, welcome to this conference about video and computer games. In my speech I will be talking specifically about the effects of these games on children. Video and computer games, like many popular, entertaining and addicting children activities, are considered by many parents as time-wasters, and worse, parents think that these games rot the brain. Also, some experts say that violent video games are the reason why some youth become violent or commit extreme anti-social behaviour. But many scientists and psychologists find that video games actually have many benefits – the main one making children smart.
2'	Video games may actually teach them high-level thinking skills that they will need in the future. So, what are the benefits and harmful effects of video games, according to child experts? First of all, I will talk about the good effects of video games. Video games give your child's brain a real workout. In many video games, the skills required to win involve abstract and high level thinking. Some of the mental skills trained by video games include: following instructions, problem solving, hand-eye coordination and fine motor skills. In shooting games, for example, the character may be running
3'	and shooting at the same time. This requires the real-world player to keep track of the position of the characters, their speed, where the gun is aiming, if the gunfire is hitting the enemy, and so on. All these factors need to be taken into account, and then the player must then coordinate the brain's interpretation and reaction with the movement in their hands and fingertips. This process requires a great deal of eye-hand coordination and visual-spatial ability to be successful. Other benefits include acquiring skills like resource management and logistics, multitasking, and managing multiple objectives.
4'	In strategy games, for instance, while developing a city, an unexpected surprise might emerge and this forces the player to be flexible and quickly change tactics. Quick thinking, making fast analysis and decisions are other skills which might be trained when playing video games. Sometimes the player does this almost every second of the game. According to researchers, games simulating stressful events such as those found in battle or action games could be a training tool for real-world situations. Several studies suggest that playing action video games primes the brain to make quick decisions.
5'	Playing a video game is similar to working through a science problem. Like students in a laboratory, gamers must come up with a hypothesis. For example, players in some games constantly try out combinations of weapons and powers to use to defeat an enemy. If one does not work, they change hypothesis and try the next one. Video games are goal-driven experiences, says Gee, which are fundamental to learning. Video games introduce your children to computer technology and the online world. So, you should recognize that we are now living in a high-tech, sophisticated world. Video games make children adapt
6'	and be comfortable with the concepts of computing. This is particularly important for girls who typically are not as interested in high technology as much as boys. Video games allow you and your children to play together and can be a good bonding activity. Some games are attractive to children as well as adults, and they could be something that they share in common. When your child knows more than you, he can teach you how to play and this allows you to understand your child's skills and talents. Video games make learning fun. Your child likes games because of the colours, the animation,
7'	as well as the interactivity, the challenge and the rewards of winning. The best way to learn is when the learner is having fun at the same time. That is why video games are natural teachers. So, having fun gives your kid motivation to keep on practicing, which is the only way to learn skills. Video games also increase your children's self-confidence and self-esteem as they master games. In many games, the levels of difficulty are adjustable. As a beginner, your child begins at the easy level, and by constant practicing and slowly building skills, he or she becomes confident in

	handling more difficult challenges, and this
8'	attitude can also be transferred to real life. Games that involve multiple players encourage your child to work cooperatively to achieve his goals. Your kid learns to listen to the ideas of others, formulate plans with other kids, and distribute tasks based on skills. Some online games are even played internationally, and this can introduce your kid to players of different nationalities and cultures. This fosters friendships among different people. Children are not necessarily drawn to video games because of their violence. The attraction lies in their being rewarded by awesome displays of explosions, fireworks,
9'	and yes, blood splattering. Also, violent games have the most emotional appeal for kids. But these factors are only secondary to what kids actually enjoy in these games – the opportunity to develop and master skills and have the freedom to make choices in the game universe. To conclude, playing video games is safer than having your teenagers do drugs, alcohol and street racing in the real world. But now what are bad effects of video games? Most of the bad effects of video games are blamed on the violence they contain. Children who play more violent video
10'	games are more likely to have increased aggressive thoughts, feelings, and behaviours, and decreased pro-social helping, according to scientific studies. The effect of video game violence in children becomes worse with the games' interactive nature. In many games, children are rewarded for being more violent. And the act of violence is done repeatedly. The child is in control of the violence and experiences the violence in his own eyes (killings, kicking, stabbing and shooting). This active participation, repetition and reward are effective tools for learning behaviour. Indeed, many studies
11'	seem to indicate that violent video games may be related to aggressive behaviour. However, the evidence is not consistent and this issue is far from taken for granted. Too much video game playing makes your kid socially isolated. Also, he may spend less time in other activities such as doing homework, reading, sports, and interacting with the family and friends. Several studies have shown that the more time a kid spends playing video games, the poorer is his performance in school. Video games can also be addictive for kids, and that the kids' addiction to video games increases
12'	their depression and anxiety levels. Addicted kids also exhibit social phobias. So, not surprisingly, kids addicted to video games see their school performance suffer. Some video games teach children the wrong values. Violent behaviour, vengeance and aggression are rewarded. Negotiating and other nonviolent solutions are often not options. Women are often portrayed as weaker characters that are helpless or sexually provocative. Besides that, games can confuse reality and fantasy, and when playing online, your children
13'	may pick up bad language and behaviour from other people, and that may additionally make them vulnerable to online dangers. Next, I will give some recommendations for video games: you should monitor video game play the same way you need to monitor television and other media. Be a loving, attentive parent who disciplines your child well. Aggressive children are more a product of dysfunctional parenting than anything else, including violent games and TV. Aggressive children typically come from families where parents are poor at disciplining because they are indifferent, neglectful,
14'	too coercive or they use harsh physical punishment with little love. Although playing video games can be a learning experience, give your children a variety of entertaining things to learn from, so they will not be addicted to just one thing. Be sure to make them read books, play sports, interact with other children, and watch good TV. Everything should be taken in moderation. Children should not spend more than one to two hours per day in front of all electronic screens, including TV, DVDs, videos, video games
15'	and this includes handheld, console, or computer, and computers for non-academic use. This means seven to fourteen hours per week total. And no more than that. Keep monitoring the effect of video games on your children. Observe their behaviour. If it appears that they are becoming more aggressive with friends during the period that they are playing violent games, stop them from playing the games. If they, for instance, become interested in history after playing historical games, then the game is beneficial. Lastly, what is

16'	to be taken into account when choosing a video game? Well, decide what is acceptable in your home and if you think violent games are not acceptable, explain to your children the reason why it might be bad for them. Check the Ratings on the box before you buy it. Note the title and cover picture. If they have themes of sex and/or violence, then these themes are in the game. Sometimes, the “bad” part of the game is hidden in the higher levels. Do not neglect supervising your kid as a parent. Consider your children’s [mature] maturity level to determine which games are suitable for them.
17'	Chronological age is not necessarily a measure of maturity. Besides that, pick games that require the player to come up with strategies, and make decisions in a game environment that is more complex than punching, stealing, and killing. So, that concludes our talk for today. Thank you very much for your attention. [16’33”]

Anexo 22: Transcrições das interpretações (modalidade *in situ*).22.1. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito A)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde senhoras e senhores, bem-vindos a esta reunião sobre vídeo e jogos de computador. Nesta comunicação vou falar especificamente como [uhh] estes jogos afectam as crianças. Os vídeos e os jogos de computador, [como] muitas [eehh] como entretenimentos [aditivos], são consideradas como [eehh] um desperdício de tempo por muitos pais e, pior, os pais pensam que este tipo de jogos estragam o cérebro. Também alguns peritos dizem que os videogames são a causa de violência em crianças ou de comportamentos anti-sociais. Mas muitos cientistas e psicólogos acham que os jogos de computador têm, de facto, alguns benefícios. O principal [eehh] fazem
2'	crianças mais espertas. Os [eehh] jogos podem ensinar algumas competências que vão precisar no futuro. De maneira que, quais são os benefícios e as desvantagens destes jogos, de acordo com os expertos [em [eehh] na infância? Também, agora vou falar dos bons efeitos dos jogos de computador. Os jogos [dão [eehh] treinam o cérebro do seu filho. Em muitos jogos as competências requeridas para ganhar envolvem pensamento abstracto de alto nível. Algumas das competências treinadas pelos jogos incluem seguir instruções, solucionar problemas, coordenação de mãos e competências motoras. Em jogos [de [eehh] de disparar
3'	a personagem pode estar a correr e a disparar ao mesmo tempo. Isto exige [um] do jogador seguir a posição da personagem, a sua velocidade, apontar a arma, [se o] se a arma dispara para o inimigo, etc. Estes factores todos devem ser tidos em conta e o jogador deve depois coordenar a interpretação do seu cérebro e a sua reacção com os movimentos da sua mão e dos dedos. Este processo exige [eehh] [alto] alta coordenação das mãos e da dimensão espacial. Outros benefícios incluem adquirir competências como gestão, logística, e
4'	gerir objectivos múltiplos. Em jogos de estratégia, enquanto se desenvolve uma cidade, pode acontecer algo imprevisto que exige que o jogador [...] mude a estratégia rapidamente. A velocidade [de pensá] de pensamento, tomadas de decisões rapidamente e outras competências que podem ser treinadas quando se joga um jogo de computador. Algumas vezes o jogador tá a realizar isto a cada segundo. De acordo com os investigadores, se treina-se eventos stressantes, como situações de guerra, que nos podem treinar para situações reais. Alguns estudos também sugerem que, de facto, os jogos de acção treinam o cérebro para tomar decisões rapidamente.
5'	Jogar um videojogo [é quase] é muito parecido com um exercício científico. [...] Os jogadores devem formular uma hipótese, por exemplo, os jogadores de alguns jogos experimentam combinações de armas e de poderes, para vencer um inimigo. Se uma das estratégias não funciona, mudam para outra hipótese e experimentam essa. Os jogos [são [eehh] [...] são experiências muito fundamentais para a aprendizagem. Os videojogos introduzem o seu filho para a tecnologia informática e o mundo online. Por isso, deve-se reconhecer que estamos a viver num mundo muito sofisticado de alta tecnologia. Os videojogos
6'	fazem com que as crianças se adaptem aos conceitos da computação, especialmente para as raparigas que não estão tipicamente interessadas em alta tecnologia [tanto como] não tanto como os rapazes. Os videojogos nos permitem jogar juntos, pais e filhos e podem desenvolver actividades de relacionamento. Alguns jogos são atractivos para os miúdos e para os adultos, e pode ser uma coisa partilhada entre ambas partes. Quando uma criança [...] [eehh] pode ensinar-nos a jogar e [nos permite a] nos permite a compreender as competências e os talentos da criança. Os videojogos podem fazer da aprendizagem divertidas
7'	por causa das cores, da animação e pela interactividade, o desafio e as recompensas de ganhar. A melhor forma de aprender é quando quem aprende também se diverte. Por isso é que os videojogos são ensinamentos naturais. Por isso, divertir-se dá motivação à criança para continuar a treinar, que é a única forma

	de desenvolver uma competência. Os videojogos também incrementam a confiança e a auto-estima, à medida que vão dominando o jogo. Muitos jogos os níveis de dificuldade são adaptáveis, como na inciciação podem começar num nível fácil e pode acrescentando competências, à medida que avançam, e a criança tem mais
8'	auto-confiança, para abordar novos desafios, e isso pode-se traduzir em situações reais. Os jogos de jogadores múltiplos [eehh] incentivam a criança [a a] a jogar de forma cooperativa e aprender a ouvir as ideias de outros, formular planos em conjunto com outras crianças [...]. Alguns jogos online podem-se jogar de forma internacional [e pode] a criança pode [...] jogar com pessoas de outras nacionalidades, que pode incentivar a amizade entre pessoas diferentes. As crianças não [...] são atraídas pela violência dos videojogos, mas na possibilidade de ser recompensado [eehh]
9'	por expressões e [eeehhhhhh] derramamento de sangue. Por isso, os jogos violentos têm um atractivo mais emocional para as crianças, mas [estas] estes factores são secundários. O verdadeiro motivo por que desfrutam estes jogos, é porque conseguem [eehh] desfrutar [eehh] [...]. Para finalizar, jogar [um videojogo é] um videojogo é mais seguro do que as drogas e que fazer corridas [eehh] ne] na rua. Mas, quais são os efeitos negativos dum videojogo? A maior parte dos efeitos negativos tem a ver com a violência que contêm. As crianças
10'	[que têm] [eehh] que jogam mais jogos mais violentos [são] [eehh] têm mais riscos de ser agressivos e podem [eehh] precisar mais ajuda. De acordo com os cientistas, os efeitos da violência dos videojogos nas crianças piora quando são mais interactivos. Em muitos jogos, eles são recompensados por quanto maior for a violência, e [o á] a acção violenta é feita uma e outra vez. A criança [está] controla o nível da violência e experimenta a violência de forma directa, a matar, dar pontapés e disparar. Este tipo de repetição e de [...] [são] têm efeitos na
11'	aprendizagem e muitos estudos demonstram que muitos videojogos violentos estão relacionados comportamento agressivo. Mas a evidência não é conclusiva e esta questão [eehh] [não está] não é consensual. Jogar muitos jogos isola a criança. Pode passar menos tempo, fazendo outras actividades como trabalhos de casa, leitura, desporto e interactuar com a família e com os amigos. Vários estudos demonstram que quanto mais tempo a criança está [a jogar] [eehh] a jogar vídeo, [eehh] pior é o resultado na escola. Os videojogos podem ser aditivos e a adição da criança
12'	aumenta a sua depressão e níveis de ansiedade. As crianças dependentes também desenvolvem fobias sociais, de maneira que também não é de admirar que crianças que são dependentes de videojogos têm um menor rendimento na escola. Alguns videojogos ensinam valores errados. Condutas violentas, vingança são [eehh] algumas] alguns comportamentos recompensados. Opções não violentas não são tão valorizadas. [os] as personagens mais fracas [ehhmm] são desestimados [...]. [eehhpaahp] Aliás, podem as crianças confundir a realidade com
13'	a fantasia e, quando se joga online, podem apanhar uma linguagem menos recomendada e estar mais exposta a perigos [...] [ehhhmh]. A seguir, vou dar algumas recomendações em relação aos videojogos: deve-se supervisionar os jogos, da mesma forma que se supervisiona a televisão e outros meios de comunicação. Seja um pai carinhoso que [eehh] impõe uma disciplina. Às vezes a criança é o produto [de uma] de uma família disfuncional, muito mais do que um jogo violento. As crianças agressivas são [...] de famílias [eehh] pobres [...]
14'	que ignoram a criança, demasiado exigentes ou que utilizam castigos físicos e [eehh] não demonstram amor. Embora os jogos podem ser uma experiência de aprendizagem, tem que se oferecer à criança uma variedade de fontes de aprendizagem, para não ficarem dependentes de uma só coisa. Assegure-se que eles lêem livros, praticam desporto e [interactuam] interagem com outras crianças e não vêem tanta televisão. Tudo deve ser tomado com moderação. As crianças não podem passar mais do que uma ou duas horas à frente de ecrãs eletrónicos, e isto incluindo DVD, a televisão, vídeo,
15'	jogos e isto também inclui [eehh] [portáteis] consolas portáteis e computadores, para usos não relacionados com a escola. Isto significa que de sete a catorze horas por semana, no total, e não mais do que isso. Supervisione também o efeito dos videojogos no seu filho. Observe [a sua] o seu comportamento. Se lhe parece que eles está mais agressivos com os amigos, durante o período em que estão a jogar

	jogos violentos, interrompa o jogo, e [se os amigos e se os] se as crianças estão interessadas na História, depois de um jogo histórico, então a influência é benéfica.
16'	Por último, o que é que deve ser considerado quando escolhemos um videojogo? Bom, decidir o que é aceitável na sua casa, [se os] se pensa que os videojogos não são aceitáveis, explique à sua criança [por que não]ehh não são benéficos para eles. Verifique [eehh] as notas nas caixas, o título, se têm temas de sexo ou de violência, então estas questões também estão no jogo. Às vezes, a parte má do jogo está oculta nos níveis mais avançados. Não deixe de supervisionar a sua criança como pai. [consíder] considere o nível de maturidade da sua criança para ver que
17'	jogo é adequado para ele. A idade cronológica não é necessariamente uma medida de maturidade. Para além disso, escolha jogos que obrigam o jogador a escolher estratégias [e fazer] e tomar decisões [ehh] que seja uma coisa mais complexa que matar, roubar ou dar pancada. Isto acaba a nossa conversa por hoje. Obrigado pela vossa atenção. [16'36"]

22.2. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito B)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde senhoras e senhores, bem-vindos a esta conferência [sobre vídeo e [eehh] sobre videojogos. No meu discurso irei falar especificamente sobre os efeitos destes jogos nas crianças. Os [vídeo] jogos de vídeo e de computadores, como [ehh] outros jogos] outras actividades de entretenimento para crianças, são consideradas por muita gente como um desperdício de tempo e, pior, os pais acham que estes jogos derretem o cérebro. Também alguns peritos dizem que jogos de vídeo violentos são [os o] a razão por que algumas crianças se tornam violentas ou que [têm algum] têm alguns certos comportamentos anti-sociais. Mas alguns cientistas e psicólogos crêem que os jogos de vídeo têm [muitos] ehhh muitas virtudes. O principal,
2'	tornar as crianças mais inteligentes. Os jogos de vídeo podem ensiná-los a ter ferramentas de pensamento elevadas que eles podem utilizar no futuro. Então, quais são os benefícios [iihh] e [os os] danos dos jogos de vídeo, de acordo [com] com o ponto de vista das crianças? Primeiro, irei falar sobre os aspectos positivos dos videojogos. Os jogos de vídeo [dão ao que ao] fazem com que o seu filho [eehh] [exerci erciti] exercite a mente. As crianças são obrigadas a ganhar e envolvem pensamentos abstractos e complexos. Alguns jogos de vídeo incluem seguimento de instruções, resolução de problemas, [coordenação motora e] coordenações motoras diversas [...]. Nos jogos [???
3'	as personagens podem estar a correr e a disparar ao mesmo tempo. Isto requer ao jogador que saiba a posição das personagens, a sua velocidade, para onde a arma está a apontar, [se a criança se o fogo está] se o disparo está a atingir o inimigo [de vu] e sucessivamente. Estes factores têm que ser levados em conta e o jogador tem que coordenar a interpretação do cérebro e a reacção com o movimento das mãos e das pontas dos dedos. Este processo requer uma coordenação visual e do espaço visual, para que se bem sucedido. Outros benefícios incluem adquirir capacidades como resolução a recursos, logística, distribuir muitas tarefas
4'	e gerir objectivos múltiplos. Nos jogos de estratégia, por exemplo, ao desenvolver uma cidade, pode aparecer sempre uma surpresa inesperada e isto obriga o jogador a ser [eehh] flexível e mudar de tática rapidamente. Pensamento rápido, fazer análises rápidas e tomar decisões rápidas também são outras capacidades aptidões que podem ser treinadas quando se jogam jogos de vídeo. Às vezes os jogadores faz isto [a ca] a cada segundo do jogo. De acordo com pesquisadores, os simuladores de stress, [como foun] como encontrados nos jogos de batalha ou de acção podem ser uma ferramenta de treino para situações no mundo real. Diversos estudos [sugestem] sugerem que jogar jogos de acção treina o cérebro a tomar decisões rápidas.
5'	Jogar um videojogo [uuhh] é semelhante a [utilizá utilizá um] resolver um problema de ciências. Como [os estúdent] os estudantes num laboratório, os jogadores têm que formular hipóteses, por exemplo, jogadores em alguns jogos tentam constantemente combinações de poderes e de armas, para derrotar o inimigo, e se um deles não

	funciona, eles mudam de opção e [trói] tentam a próxima. Jogos de vídeo são experiências muito enriquecedoras que são fundamentais para a aprendizagem. Os jogos de vídeo [eehh] introd[] apresentam as suas crianças ao mundo online e às tecnologias computacionais. Então, devemos reconhecer que agora estamos a viver num mundo de alta tecnologia muito sofisticado e os jogos de vídeo fazem as
6'	crianças adaptarem-se e estarem confortáveis com os conceitos da computação. Isto é sobretudo importante para raparigas que normalmente não estão tão interessadas em tecnologia como os rapazes. Os jogos de vídeo permitem-nos [e à] a nós e às nossas crianças jogarem juntos e podem ser uma boa forma de criar laços com o seu filho. Alguns jogos são tão atractivos tanto para crianças como para adultos e podem ser algum interesse em comum. Quando a sua criança sabe mais do que você, ele pode ensiná-lo a jogar e isto permite-lhe entender as capacidades da sua criança e os seus talentos também. Os jogos de vídeo [fazem a aprendizagem] fazem com que a aprendizagem seja divertida. [ehh] o seu] o seu filho gosta de jogos
7'	por causa da cor, da animação, e também pela interactividade, pelos desafios e pelas recompensas no caso de vitória. A melhor forma de aprender é quem está a aprender, está ao mesmo tempo a divertir-se, e é por isso que os jogos de vídeo são professores naturais. Então, divertir-se dá ao seu filho motivação para continuar a treinar, que é a única forma de [eehh] adquirir novas capacidades ou ferramentas. Os jogos de vídeo também aumentam a confiança do seu filho e a auto-estima, à medida que vão dominando o jogo. Em muitos jogos, [os os de] os níveis de dificuldade são ajustáveis. Como principiante, o seu filho começa num nível mais baixo, e com constante [eehh] treino, ele torna-se mais confiante e lida com
8'	dificuldades cada vez mais elevadas e isto pode ser também transferido para a vida real. [ehhh] jogos que envolvem jogadores múltiplos encoragem os seus filhos a cooperarem e trabalhar em grupo, para atingir os objetivos. O seu filho aprende a ouvir as ideias de outros, a formular planos com outras crianças e a distribuir tarefas, consoante as habilidades de cada um. Alguns jogos online são jogados internacionalmente, e isto [pode ffff] pode apresentar ao seu filho jogadores de de outras culturas e naturalidades, que ajuda a criar amizade entre pessoas diferentes. [os crianças] as crianças não são necessariamente atraídas por jogos de vídeo por causa da sua violência. A atracção recai na recompensa, mas também
9'	[na na] nas explosões, no fogo de artifício e no derramamento de sangue. Também, jogos violentos [têm um apê] têm um apelo bastante emocional mais forte. Mas estes fatores [só só são] são somente apenas secundários relativamente ao que as crianças realmente gostam nos jogos, que é a oportunidade de desenvolver e dominar [ferra [eehh]] capacidades e a liberdade [de tomar] fazer escolhas no universo dum jogo. Para concluir, [jogar videogames [eehh]] jogar jogos de vídeo é mais seguro do que [eehh] quando os adolescentes [eehh] tomam drogas, bebem álcool ou fazem corridas loucas no mundo exterior. Mas, qual é o lado [menos] mais negativo, os efeitos negativos dos jogos de vídeo? A maioria são [eeeehhhh] [culpados
10'	[para a violên]] atirados para a violência. As crianças que jogam jogos mais violentos provavelmente têm [eehh] pensamentos mais negativos e decrescem à ajuda social, de acordo com estudos científicos. O efeito de jogos de vídeo violentos nas crianças torna-se pior [com a inter] com a interactividade [eehh] no jogo. Em muitos jogos, as crianças são recompensadas por serem mais violentas e o acto da violência em si [é do] é feito repetidamente. A criança tem controlo da violência e experiencia a violência aos seus próprios olhos: matanças, pontapés, apunhalamentos, tiros, etc. Este acto de participação, repetição e recompensas são ferramentas para o processo de aprendizagem
11'	e muitos estudos parecem indicar que jogos violentos podem estar relacionados com comportamentos violentos. No entanto, as provas disto não são consistentes. E este assunto está longe de ser dado como certo. [demasiado jogar demasiá] jogar videogames demasiado faz com que as suas crianças se isolem e também passem menos tempo a praticar outras actividades como trabalhos de casa, leituras, desportos e mesmo interagir com a família e amigos. Diversos estudos mostraram que quanto mais tempo uma criança passa a jogar jogos de vídeo, pior é o seu desempenho escolar. [eehh] os jogos também podem ser altamente viciantes e este vício, esta adição aumenta

12'	[o seu] a sua [ehh] depressão e os seus níveis ansiedade. [suspiro] as pessoas viciadas começam a desenvolver fobias sociais também. Então, não é surpreendente que a [adição] das crianças aos jogos de vídeo seja [eehhh] correspondente à sua fraca prestação escolar. Alguns jogos de vídeo [em que] ensinam as crianças os valores errados. Violência, vingança [e agress] e agressão, por exemplo, são recompensados. Processos de renegociação [e outras] e outras situações [que não] que não envolvam violência são negligenciadas. Alguns casos são agressores ou sexistas. Além disso, os jogos podem fazer com que a fantasia e a realidade se [confusam], e ao jogar online
13'	[ehh] online, [uuhh] as suas crianças podem adoptar linguagem negativa de outras pessoas e [estas] estas acções podem torná-los mais vulneráveis a perigos do mundo virtual. A seguir, irei dar-lhe algumas recomendações [para] em relação aos videojogos: [devemos [ehh] monitorizar] devemos da mesma [devemos] vigiar os videojogos, da mesma forma que vigiamos a televisão e outros [mídia]. Ser uns pais carinhosos e atentos que disciplinam os filhos de uma forma positiva. As crianças agressivas são mais um produto de pais disfuncionais do que outra coisa qualquer, incluindo jogos violentos e televisão. Crianças mais agressivas vêm tipicamente de famílias desfavorecidas e [que] os pais são indiferentes
14'	e não conseguem disciplinar os seus filhos, porque são negligentes ou utilizam a violência e pouco afecto, pouco carinho para com as suas crianças. Embora jogar videojogos possa ser uma aprendizagem, dê às suas crianças uma variedade [de outras [ehh]] de outras coisas que se possam entreter, e que [não façam só] que não se viciem numa só coisa. [garanta que [eehh]] faça com que eles leiam, pratiquem desporto, que interajam com outras crianças e que vejam [televisão] programas educativos positivos. Tudo tem que ser levado em [consideração]. As crianças não devem passar mais de uma ou duas horas por dia em frente a ecrãs [ehh], incluindo TV, DVDs, [ehh] jogos de
15'	vídeo, [DVDs], e isto inclui também [consolas [ehh]] consolas portáteis ou computadores, que não sejam utilizados para uso não académico. Isto significa sete a catorze horas por semana, [nos nos [no]] no total. E não mais que isso. Continue a vigiar o efeito dos [videogames] que os [jogos de vídeo] têm nas suas crianças. Observe o seu comportamento. Parece que eles começam a ficar cada vez mais agressivo com os amigos durante o período em que estão a jogar estes jogos violentos, impeça-os de jogar estes jogos. [e se os [eehh]] se eles [comecem] a ficar mais interessados em História, depois de jogarem jogos históricos, o jogo tornou-se eficiente. Por último,
16'	o que é que temos de levar em consideração quando escolhemos um jogo de vídeo? Bem, decida [o que é] o que é aceitável no seu lar, em sua casa, e se pensa que os jogos de vídeo não são aceitáveis, explique aos seus filhos a razão [para] que isto pode ser nocivo para eles. Veja as classificações na caixa, antes de comprar, repare no título e nas fotografias da capa. Se têm temas de sexo ou violência, então isto estará presente no jogo também. Às vezes, a parte negativa de um jogo está escondida nos níveis mais elevados. Não negligencie vigiar o seu filho [como pai [que] como pai]. Considere o nível de maturidade da sua criança para determinar
17'	que jogo [é] se adequa mais à personalidade dele. A idade cronológica não é necessariamente uma medida para a maturidade [eeehhhh] e, além disso, [escolha] [j] escolha jogos [que [permi] façam] com que os jogadores [têm] que tomar decisões e [tem] alguma estratégia num ambiente que seja mais complexo do que bater, roubar ou matar. [isso acá é este é] este é o fim [da nossa [eehh]] da nossa conversa. Obrigado pela vossa atenção. [16'36"]

22.3. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito C)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde senhoras e senhores, bem-vindos a esta conferência sobre videojogos [...]. No meu discurso vou falar especificamente acerca dos efeitos destes jogos nas crianças. Os videojogos e de computador, como muitas actividades de entretenimento para crianças, são consideradas por muitos pais como um

	desperdício de tempo e, pior do que isto, os pais pensam que estas actividades podem apodrecer o cérebro. Para além disto, alguns peritos dizem que videojogos violentos são um motivos para alguma juventude se tornar violência ou que cometam comportamentos extremamente anti-sociais. Porém, muitos cientistas e psicólogos pensam que os videojogos têm, de facto, muitos benefícios. O principal será tornar as crianças
2'	inteligentes e espertas. Os videojogos podem ensinar a ter uma alta capacidade de raciocínio que lhes será útil no futuro. Portanto, quais são os benefícios e os malefícios dos videojogos de, de acordo com peritos em crianças? Em primeiro lugar, falarei dos benefícios dos videojogos. Os videojogos [dão] conseguem conferir ao cérebro das crianças bastante exercício. [as necess as] as questões que fazem com que a criança seja forçada a ganhar num videojogo envolvem alguma ginástica mental e pensamento abstracto. Neste caso falamos da resolução de problemas, de coordenação entre a visão e o tacto [...] . Em jogos [de de de]
3'	de tiros, por exemplo, poderá eventualmente a personagem estar a correr e a disparar ao mesmo tempo. Isto requer que o jogador consiga manter em visionamento [eehhh] a personagem e ver para onde a arma está a apontar, se o disparo está a atingir o inimigo, e continuando sempre a correr , e por aí fora. Todos estes factores têm que ser levados em conta e o jogador deverá depois coordenar a interpretação do cérebro e a sua reacção com o movimento das mãos e pontas dos dedos. Este processo requer uma grande coordenação de entre os olhos e as mãos e alta coordenação , para que seja bem sucedido. Outros benefícios são as aptidões para a gestão de recursos e logística, a multitarefa
4'	e gerir múltiplos objectivos. Em jogos de estratégia, por exemplo, enquanto se desenvolve uma cidade, uma surpresa inesperada poderá aparecer e isto força a que o jogador seja flexível e que mude de táctica rapidamente . Um pensamento rápido, fazer análise rápida e gestão são outras aptidões que podem ser treinadas enquanto se joga [eehhh] os videojogos. Por vezes os jogadores fazem isto a todo o segundo do jogo. De acordo com investigadores, eventos stressantes de simulação de jogos, como nos jogos de batalha ou de acção podem realmente ser uma ferramenta útil para situações reais. Alguns estudos sugerem até que, de facto, jogar jogos de acção faz com que o cérebro consiga tomar decisões
5'	rápidas. Jogar um videojogo [é] acaba por ser quase igual a enfrentar [um um um] um problema científico. [...] os jogadores têm que enfrentar uma hipótese ou várias hipóteses, ou seja, os jogadores que estão a jogar jogos de acção podem combinar armas e poderes, para eliminar ou vencer o inimigo. Se tal não resultar, mudam de hipótese e [trá] tentam a próxima. Os videojogos [são são] são no fundo, direccionados para objectivo, uma vez que são direccionados para vencer . Os videojogos também englobam a tecnologia e o mundo online. Devemos reconhecer agora que vivemos num mundo sofisticado e de alta tecnologia. Os videojogos
6'	fazem com que as crianças se adaptem e [fissim] confortáveis com os conceitos da computação. Isto é particularmente importante [para as raparigas] para as meninas que são tipicamente não tão interessadas em tecnologia como os rapazes. Os videojogos permitem que os pais e as crianças possam jogar [ehh] de forma [jun] de forma conjunta e que seja uma boa actividade de relacionamento interpessoal. Alguns jogos são atractivos para crianças e adultos, e pode ser algo que partilham em comum. Quando [ehh] [a vossa criança] o vosso filho sabe mais do que o próprio pai, pode ensiná-lo a jogar e isto é importante para perceber as aptidões e talentos da sua criança. Os videojogos fazem com que a aprendizagem seja divertida. [ehh] a vossa criança gosta de jogos
7'	pela cor, pela animação, e também [pláte pela inter] pela interactividade , pelo desafio e pelos prémios de vencer. A melhor forma de aprender é quando se está a divertir. É por isso que os videojogos são professores naturais. Assim sendo, a diversão dá motivação às pessoas para continuarem a jogar e a praticar, para desenvolver novas aptidões. Os videojogos aumentam também a confiança da criança e a sua auto-estima, enquanto se tornam mestres e dominam os jogos. Nos [mini] jogos, os níveis de dificuldade são ajustáveis. Normalmente, a criança começará num nível mais fácil, e enquanto vai praticando e construindo capacidades, ele ou ela vão, no fundo, acabar
8'	por ganhar confiança e enfrentar desafios diferentes, e estas questões podem ser

	facilmente transpostas para a vida real. Jogos que envolvem mais que um jogador, no fundo, incentivam as pessoas a trabalhar ou as crianças a trabalhar cooperativamente para atingir os objectivos. A criança vai aprender a ouvir a opinião dos outros e a formular planos com outros miúdos e distribuir tarefas, mediante as capacidades e aptidões. Alguns jogos online são mesmo jogados internacionalmente, e isto pode apresentar a sua criança a pessoas de outros países e culturas, o que vai fomentar a amizade entre diferentes pessoas. As crianças não são necessariamente atraídas pelos videojogos pela sua violência. A atractividade vai pela sua recompensa, mas também
9'	pelas explosões, fogos de artifício, e sim [ehh], também pelo sangue que jorra das personagens. Assim, os jogos violentos têm um apelo emocional mais forte para as crianças. Mas estes factores são secundários ao que as crianças de facto gostam nestes jogos, que é a oportunidade de desenvolver e masterizar as suas aptidões e conseguirem aprofundar o universo do jogo. Para concluir, jogar videojogos é mais seguro do que deixar os adolescentes a correrem nas ruas ou consumirem drogas ou álcool no mundo real. Mas, quais são os malefícios dos videojogos? Normalmente os jogos são culpados pela violência que contêm.
10'	As crianças que jogam jogos mais violentos são mais propícias a ter pensamentos agressivos, e sentimentos e comportamentos agressivos também. Isto acaba por diminuir a ajuda social e a interconexão social [...]. O efeito da violência [...] nas crianças torna-se pior com [aahh] a interactividade natural dos jogos. Em muitos jogos, as crianças são recompensadas por serem mais violentas ou cada vez mais violentas e o acto da violência é feito repetidamente. A criança controla a violência e experiencia a violência nos seus próprios olhos: mortes, pontapeando, esfaqueando e mesmo disparando sobre as personagens. Este acto de participação, repetição e recompensa são, no fundo,
11'	causadores de comportamentos violentos. Aliás, muitos videojogos são conhecidos por estarem [ehh], no fundo, conotados com a violência. Seja como for, este assunto não está para já devidamente assumido. O isolamento social está associado a uma grande quantidade de horas a jogar muito videojogos e faz com que esteja a afastada de outras actividades como fazer trabalhos de casa, leitura, desportos e mesmo interagir com família e amigos. Muitos estudos mostraram que quanto mais tempo uma criança passa a jogar videojogos, mais fraca será a sua prestação escolar. Os videojogos podem também ser viciantes para as crianças, e o vício das crianças
12'	nos jogos, portanto, acaba por aumentar os seus níveis de depressão e de ansiedade. Crianças [vici] viciadas também exibem fobias sociais. Portanto, não é surpreendente que as crianças que são viciadas em videojogos vejam [a sua a sua] o seu desempenho escolar [eehh] a sofrer as consequências. Alguns videojogos ensinam às crianças os valores errados. Comportamentos violentos, vingança e agressividade são, no fundo, recompensadas e renegociar de forma não violenta não é uma opção, normalmente. As mulheres são vistas como indefesas ou sexualmente provocantes. Para além disto, os jogos podem confundir a realidade com a fantasia e, enquanto se joga online,
13'	a criança pode aprender [eehh] a a a a linguagem obscena de outras pessoas e isto faz com que sejam vulneráveis aos perigos online. Seguidamente, vou dar algumas recomendações para videojogos: dever-se-á monitorizar o jogo de videojogos, da mesma forma como monitorizam a televisão e outros média. Ser um pai que ama e que é atento e que disciplina bem a sua criança. No fundo, esta questão acaba por ser uma disfunção parental, incluindo televisão e jogos violentos. Crianças agressivas vêm [...] de famílias onde os pais são pobres na questão
14'	da disciplina porque são indiferentes, são negligentes, ou são demasiado coercivos, porque utilizam, no fundo, castigos corporais muito intensos e mostram bastante ausência de amor. Ainda que os videojogos possam ser uma experiência de aprendizagem, dê ao seu filho coisas de entretenimento que possam aprender, para que não fiquem apenas viciados numa única coisa. Faça com que eles leiam livros, que pratiquem desporto, que interajam com outras crianças e que vejam boa televisão. Tudo deverá ser feito com moderação. As crianças não devem passar mais de uma a duas horas por dia em frente a ecrãs eletrónicos, incluindo a televisão, DVDs, vídeos,
15'	videojogos e isto inclui consolas portáteis ou computadores, e mesmo computadores

	para uso não académico. Isto significa sete a catorze horas por semana, no total. E não mais do que isto. Portanto, continue a monitorizar o efeito videojogos nas suas crianças e observe o seu comportamento. Parece que estão mais agressivo com os amigos no período em que estão a jogar jogos violentos, [ffffllrrhh] façam com que eles parem de jogar jogos. Se os seus amigos [se int] ficarem interessados na História, depois de jogar um jogo histórico, [dêem o] o jogo acaba por ser benéfico. Por fim,
16'	o que deve ser levado em conta quando escolher um videojogo? Decida o que é aceitável na sua casa e se pensa que os videojogos não são aceitáveis, explique às suas crianças por que é que este jogo poderá ser prejudicial para elas. Veja as críticas na capa, veja o título, se tiverem cenas de sexo ou de violência, então estes temas estão contidos no jogo. Por vezes, a parte pior do jogo está escondida nos níveis mais avançados. Não negligenciem a supervisão dos seus filhos em como pais. Considerem [a matu] o nível de maturidade dos seus filhos para
17'	saber exactamente que jogos lhes são apropriados. A idade cronológica não é necessariamente uma medida de maturidade. No fundo, os jogos acabam [que] por fazer com que as crianças tenham que desenvolver estratégias e tomar decisões [eehh] num jogo que são mais complicadas do que roubar ou matar ou até mesmo ter atitudes agressivas. Isto concluirá a nossa apresentação de hoje. Muito obrigado pela vossa atenção. [16'35"]

22.4. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito D)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde senhoras e senhores, bem-vindos a esta conferência sobre vídeos e jogos de computador. No meu discurso irei falar acerca dos efeitos destes jogos nas crianças. Os vídeos e os jogos de computador, como [...] actividades viciantes nas crianças, são consideradas por muitos pais queima-tempo e mais, os pais pensam que estes jogos realmente fazem mal ao cérebro. [alguns [eehhhh] algumas pessoas] especialistas dizem que os miúdos ficam violentos ou cometem comportamentos anti-sociais e violentos. Mas muitos cientistas e psicólogos acham que os videojogos têm muitos benefícios. O principal faz com que as crianças fiquem mais
2'	inteligentes. Os jogos de vídeo [mostra-lhes a] dá-lhes a capacidade de aprendizagem para o que precisam para o futuro. Por isso, quais são os benefícios e os malefícios dos jogos de computador, de acordo com especialistas? Em primeiro, irei falar [dos dos dos dan] da parte boa. Os jogos dão ao cérebro um verdadeiro exercício. Algumas das suas capacidades [...] mentais são treinadas em jogos [...], [eehhhh] fazendo com que consigam ter grande coordenação motora, resolvendo problemas [...]. Em jogos, por exemplo,
3'	de tiros o personagem pode estar a correr ao mesmo tempo e a disparar. Isto exige que o jogador tenha atenção à posição do personagem e para onde a arma está a apontar e se os tiros estão a ser direccionados para o personagem. Todos estes factores têm de ser tomados em condição, de forma a coordenar a interpretação do cérebro com a reacção e o movimento das mãos e dos dedos. Este processo precisa de uma grande coordenação [...], para ser bem sucedido. Outros benefícios são ter [...] [eehhhh] fazer várias tarefas ao mesmo
4'	tempo [...] e [que] [...] com diversos objectivos. Em jogos de estratégia, por exemplo, enquanto estamos a construir uma cidade, poderá aparecer uma surpresa e isto obriga o jogador [...] a mudar a sua tática rapidamente. Pensar rapidamente, fazer análises rápidas [...] são outras competências que podem ser treinadas quando se jogam este tipo de jogos de computador. Algumas vezes, o jogador faz isto a cada segundo do jogo. De acordo com os investigadores, este tipo de acontecimentos [...] [eehhhh] [...] jogos de acção pode ser uma forma de treinar situações de futuro. Alguns estudos sugerem mesmo [ruído] que jogos de acção ajuda o cérebro a tomar decisões rapidamente.
5'	Jogar um jogo é como resolver um problema científico. Como os estudantes no laboratório, os jogadores têm de formular uma hipótese, por exemplo, os jogadores nalguns jogos constróiem combinações de poderes e de armas, para poderem

	derrotar o inimigo. Se um não funciona, eles mudam a hipótese e tentam a próxima. Jogos de [...] [...] são fundamentais para a aprendizagem. Os jogos apresentam aos filhos a nova tecnologia e o mundo online. Por isso, devem reconhecer que estamos a viver num mundo sofisticado e de alta tecnologia, em que os jogos
6'	adaptam as crianças aos conceitos inerentes [aahhh] aos computadores. Isto é particularmente importante para as raparigas que normalmente não se costumam interessar muito por alta tecnologia como os rapazes. Os jogos permitem que você e o seu filho brinquem em conjunto. Pode ser inclusivamente uma acção de estreitamento de laços. Atraem as crianças também como os adultos, e é algo que têm em comum. Quando a sua criança sabe mais do que você, poderá ensiná-lo a jogar e isto permite-lhe perceber as competências do seu filho e os seus talentos. Os jogos tornam a aprendizagem divertida. O seu filho gosta das jogos por causa das cores,
7'	da animação, [também eehh] e também da actividade dos [...] prémios de ganhar. A melhor forma de aprender é quando os que estão a aprender estão a divertir-se ao mesmo tempo. Por isso é que os jogos são professores naturais. Por isso, a diversão dá motivação para continuar a praticar, que é a única forma de conseguir adquirir essas competências. Os jogos de vídeo também melhoram a confiança dos seus filhos, enquanto vai [eehh] jogando. Os níveis de dificuldade são ajustáveis. Como principiante, o seu filho começará pelo primeiro nível. Praticando continuamente, irá adquirir mais competências. Ele ou ela irá ter mais
8'	competências para [...] resolver problemas e isto também poderá ser adaptado à vida real. Os jogos que envolvem vários jogadores dão ao seu filho uma competência [para lidar trabalhar com outros] para trabalhar em grupo. O seu filho, com as ideias dos outros, formula planos com outros miúdos e atribui tarefas, baseadas nas suas competências. Alguns jogos online até se jogam internacionalmente, e isto até obriga o seu filho a conhecer pessoas [de de eehh] de outras culturas [...]. As crianças não são necessariamente atraídas a estes jogos por causa da violência. No entanto, são
9'	recompensadas por este tipo de [...] [por causa de] devido aos tiros e [...] ao sangue que se pode ver nestes jogos. Os jogos violentos [têm a maior eehh] um maior apelo] fazem um maior apelo para as crianças. Mas no entanto, apenas só uma pequena parte gosta deste tipo de jogos. Alguns deles adquirem competências para fazer as suas próprias escolhas neste universo. Para concluir, [os jogos] jogar estes jogos é mais seguro do que os jovens [eeehhh] se encontrarem dependentes do álcool ou da droga. Agora, quais são os efeitos maus deste tipo de jogos? A maior parte destes jogos [eehh] são condenados por
10'	causa deste tipo de violência. As crianças que jogam mais estes jogos têm pensamentos mais agressivos, e sentimentos e comportamentos [...] e de acordo com estudos, têm realmente comportamentos mais violentos. O efeito desta violência nos jogos nas crianças torna-se pior com [a actividade do jogo] a interactividade do jogo, por serem mais violentos. [...] e este acto de violência é feito repetidamente. A criança controla a violência e experiência aos seus próprios olhos: matanças, bater, esfaquear e tiroteios. Esta participação activa e a sua recompensa são
11'	formas de aprendizagem [...] e muitos estudos indicam que os jogos violentos podem estar relacionados com comportamentos mais violentos. No entanto, isto não é consistente e este problema está longe de ser tomado como garantido. Jogar demasiados jogos faz com que os miúdos se isolem socialmente e também [isxp] [ehh] têm menos actividades] têm menos tempo para outras actividades como desporto, como ler, como fazer trabalhos de casa e interagir com a família e amigos. Alguns estudos mostraram que quanto mais tempo uma criança passa a jogar estes jogos, pior é a sua performance na escola [ruídos]. Estes jogos também podem ser viciantes para as crianças, e os vícios
12'	[mmrrrrhh] destas crianças aumenta a ansiedade o nível de depressão nestas crianças. As crianças que estão viciadas neste tipo de jogos, também têm algumas fobias [...]. Por isso, as crianças que são viciadas nestes jogos vêem a sua performance escolar [a sofrer] a diminuir. Alguns jogos mostram às crianças valores errados. Vingança, agressão, algo que é recompensado nestes jogos. Negociar e outras soluções que não são violentas são opções. As mulheres são basicamente retratadas como inferiores ou provocantes, a nível sexual. Além disso, os jogos podem confundir a realidade e a fantasia e, quando se joga online,

13'	as suas crianças podem realmente ter acesso a linguagem pobre e ficarem [???] vulneráveis a perigos online. Em seguida, irei dar algumas recomendações para estes jogos: estes jogos devem ser monitorizados, da mesma forma que fazem com a televisão e outro tipo de mídia. Seja um pai atencioso para a sua criança que a disciplina. As crianças agressivas são mais produto de pais disfuncionais do que outra coisa, incluindo os jogos violentos e a televisão. As crianças agressivas tipicamente vêm de famílias onde os pais são pobres [...] porque estes são
14'	indiferentes, negligenciadores, ou usam castigos muito severos com pouco amor. Apesar de jogar estes jogos poder ser uma experiência [...], dá uma variedade de coisas a aprender, para que não ficarão viciados apenas a uma coisa. Tenha a certeza de que eles lêem livros, que jogam desporto, interagem com outras crianças e vêem bons programas de televisão. Tudo deverá ser tido em moderação. As crianças não devem passar mais do que uma ou duas horas em frente de todos os aparelhos eletrónicos, incluindo televisão, DVDs, vídeos, jogos de
15'	vídeo e isto inclui consolas ou computadores, e computadores [para para[ehh]] para usos não académicos. Isto significa sete a dezasseis horas por semana, por total. E não mais do que isso. Continue a monitorizar os efeitos dos videojogos no seu filho e observe o seu comportamento. Se parecer [que eles que se] que se tornam mais agressivos, a nível de amigos, [...] impeça com que eles joguem mais. Se, por exemplo, eles se interessarem por História, depois de jogarem um jogo histórico, então o jogo [é benefício é benefício] é um benefício. Por último,
16'	o que é preciso ter em conta [ruído] nestes videojogos? Decida o que é aceitável na sua casa e se pensar que os jogos violentos não são aceitáveis, explique-lhes as razões por que poderá ser prejudicial para eles. Veja exactamente qual foi a nota dada a este tipo de jogo, veja as fotografias e se tiverem temas de sexo e de [violência] violência, então estes temas estão dentro do jogo. Às vezes, as partes más do jogo estão escondidas nos níveis mais superiores. Não negligencie a supervisão do seu filho como pai. Considere a maturidade do seu filho [em
17'	que este tipo de jogos são[ehh]] em que ele pode usufruir destes jogos. As idades cronológicas não são uma forma de medir a maturidade. Escolha jogos que necessitam que o jogador [tenha] estabeleça estratégias e tenha um ambiente de jogo [...] e que seja mais do que roubar a matar [ruído] e isto conclui a nossa conversa de hoje. Obrigada pela vossa atenção. [16'34"]

Anexo 23: Transcrição do discurso “Video and computer games” (segundo momento), ao vivo (interpretação *in situ*), indicando o conteúdo proferido, em cada minuto. Duração total do discurso: 15 minutos e 28 segundos.

Minuto	Conteúdo
1'	Good afternoon ladies and gentlemen, welcome to this conference about video and computer games. In my speech I will be talking specifically about the effects of these games on children. Video and computer games, like many popular, entertaining and addicting children activities, are considered by many parents as time-wasters, and worse, parents think that these games rot the brain. Also, some experts say that violent video games are the reason why some youth become violent or commit extreme anti-social behaviour. But many scientists and psychologists find that video games actually have many benefits – the main one making children smart.
2'	Video games may actually teach them high-level thinking skills that they will need in the future. So, what are the benefits and harmful effects of video games, according to child experts? First of all, I will talk about the good Effects of video games. Video games give your child's brain a real workout. In many video games, the skills required to win involve abstract and high level thinking. Some of the mental skills trained by video games include: following instructions, problem solving, hand-eye coordination and fine motor skills. In shooting games, for example, the character may be running and shooting at the same time. This requires the real-world
3'	player to keep track of the position of the characters, their speed, where the gun is aiming, if the gunfire is hitting the enemy, and so on. All these factors need to be taken into account, and then the player must then coordinate the brain's interpretation and reaction with the movement in their hands and fingertips. This process, of course, requires a great deal of eye-hand coordination and visual-spatial ability to be successful. Other benefits include acquiring skills like source management and logistics, multitasking, and managing multiple objectives. In strategy games, for instance, while developing a city, an unexpected surprise might emerge and this forces the player to be flexible and quickly change tactics.
4'	Quick thinking, making fast analysis and decisions are other skills which might be trained when playing video games. Sometimes the player does this almost every second of the game. According to researchers, games simulating stressful events such as those found in battle or action games could be a training tool for real-world situations. In fact, several studies suggest that playing action video games primes the brain to make quick decisions. Playing a video game is similar to working through a science problem. Like students in a laboratory, gamers must come up with a hypothesis. For example, players in some games constantly try out combinations of weapons
5'	and powers to use to defeat an enemy. If one does not work, they change hypothesis and try the next one. Video games are goal-driven experiences, says Gee, which are fundamental to learning. Video games introduce your children to computer technology and the online world. You should recognize that we are now living in a high-tech, sophisticated world. Video games make children adapt and be comfortable with the concepts of computing. This is particularly important for girls who are typically not as interested in high technology as much as boys. Video games allow you and your children to play together and can be a good bonding activity. Some games
6'	are attractive to children as well as adults, and they could be something that they share in common. When your child knows more than you, he can teach you how to play and this allows you to understand your child's skills and talents. Also, video games make learning fun. Your child likes games because of the colours, the animation, as well as the interactivity, the challenge and the rewards of winning. The best way to learn is when the learner is having fun at the same time. That is why video games are natural teachers. Having fun gives your kid motivation to keep on practicing, which is the only way to learn skills. Furthermore, video games
7'	increase your children's self-confidence and self-esteem as they master games. In many games, the levels of difficulty are adjustable. As a beginner, your child begins at the easy level, and by constant practicing and slowly building skills, he or she

	becomes confident in handling more difficult challenges, and this attitude can also be transferred to real life. Games that involve multiple players encourage your child to work cooperatively to achieve his goals. Your kid learns to listen to the ideas of others, formulate plans with other kids, and distribute tasks based on skills. Some online games are even played internationally, and
8'	this can introduce your kid to players of different nationalities and cultures which may foster friendships among different people. Children are not necessarily drawn to video games because of their violence. The attraction lies in their being rewarded by awesome displays of explosions, fireworks, and yes, blood splattering. Also, violent games have the most emotional appeal for kids. But these factors are only secondary to what kids actually enjoy in these games – the opportunity to develop and master skills and have the freedom to make choices in the game universe. So, playing video games is actually
9'	safer than having teenagers do drugs, alcohol and street racing in the real world. But what are the bad effects of video games? Most of the bad effects of video games are blamed on the violence they contain. Children who play more violent video games are more likely to have increased aggressive thoughts, feelings, and behaviours, as well as decreased pro-social helping, according to scientific studies. The effect of video game violence in children becomes worse with the games' interactive nature. In many games, children are rewarded for being more violent. The act of violence is done repeatedly.
10'	The child is in control of the violence and experiences the violence in his own eyes (killings, kicking, stabbing and shooting). This active participation, repetition and reward are effective tools for learning behaviour. Indeed, many studies seem to indicate that violent video games may be related to aggressive behaviour. However, the evidence is not consistent and this issue is far from taken for granted. Too much video game playing makes your kid socially isolated. Also, he may spend less time in other activities such as doing homework, reading, sports, and interacting with family and friends. Several
11'	studies have shown that the more time a kid spends playing video games, the poorer is his performance in school. Video games can also be addictive for kids, and that the kids' addiction to video games increases their depression and anxiety levels. Addicted kids also exhibit social phobias. Not surprisingly, kids addicted to video games see their school performance suffer. Some video games teach children the wrong values. Violent behaviour, vengeance and aggression are rewarded. Negotiating and other nonviolent solutions are often not options, and women are often portrayed as weaker characters that are helpless or sexually provocative.
12'	Besides that, games can confuse reality and fantasy, and when playing online, your children may pick up bad language and behaviour from other people, and that may additionally make them vulnerable to online dangers. So, those were the bad effects of video games. Next, I will give some recommendations. Monitor video game play the same way you need to monitor television and other media. Be a loving, attentive parent who disciplines your child well. Aggressive children are more a product of dysfunctional parenting than anything else, including violent games and TV. Aggressive children
13'	typically come from families where parents are poor at disciplining because they are indifferent, neglectful, too coercive or they use harsh physical punishment with little love. Although playing video games can be a learning experience, give your children a variety of entertaining things to learn from, so they will not be addicted to just one thing. Be sure to make them read books, play sports, interact with other children, and watch good TV. Everything should be taken in moderation. Children should not spend more than one to two hours per day in front of all electronic screens, including TV, DVDs, videos,
14'	video games, whether handheld, console, or computer, and computers for non-academic use. This means no more than seven to fourteen hours per week total. Monitor the effect of video games on your children. Observe their behaviour. If it appears that they are becoming more aggressive with friends during the period that they are playing these games, stop them from playing. If they, for instance, become interested in history after playing historical games, then the game is to be considered beneficial. What is to be taken into account when choosing a video game? Well,

	decide what is acceptable in your home and if
15'	you think violent games are not acceptable, explain to your children the reason why it might be bad for them. Check the ratings on the box before you buy it. Note the title and cover picture. If they have themes of sex and/or violence, then these themes are in the game. Sometimes, the “bad” part of the game is hidden in the higher levels. So, do not neglect supervising your kid as a parent. Consider your children’s maturity level to determine which games are suitable for them. Chronological age is not necessarily a measure of maturity. Besides that, pick games that require the player
16'	to come up with strategies, and make decisions in a game environment that is more complex than punching, stealing, and killing. Well, thank you very much for your attention. I hope this short presentation has somehow helped make decisions about video game playing. [15’28”]

Anexo 24: Transcrição da interpretação (modalidade *in situ*).24.1. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito E)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde senhoras e senhores, bem-vindos a esta conferência sobre jogos de vídeo e jogos de computadores. Na minha apresentação falarei especificamente sobre os efeitos que estes jogos têm nas crianças. [ruído] os jogos de vídeo e jogos de computadores, como [eehh] muitas actividades [de criança] para crianças, que são viciantes, são consideradas [como] pelos pais como perdas de tempo e, pior ainda, os pais acham que estes [pade] jogos estragam o cérebro. Também, alguns peritos dizem que os jogos violentos são a razão por que alguns jovens se tornam violentos [ou com] ou cometem [eehhh] têm comportamentos anti-sociais extremos. Mas muitos cientistas e psicólogos acham que os videojogos têm bastantes benefícios, parecendo o principal tornar as
2'	crianças mais inteligentes. Os jogos de vídeo podem dar algumas capacidades de pensamento que podem precisar no futuro. [ruído] então, quais são os benefícios [e os] e os [problemas] dos jogos de vídeo, de acordo com os peritos? Em primeiro lugar, vou-vos falar dos efeitos positivos dos videojogos. Os videojogos dão ao cérebro da criança um verdadeiro exercício. Em muitos casos, as capacidades necessárias para vencer [resól] envolvem um pensamento abstracto e de alto nível. Algumas das capacidades mentais treinadas pelos jogos de vídeo incluem seguir instruções, resolução de problemas, coordenação [entre pensamento e gestos] e [eehhh] e [...]. Em [jogo de] videojogos com [eehh] [tiro] de tiro ao alvo, o personagem pode estar a correr e a atirar ao mesmo tempo.
3'	Isto exige ao jogador que mantenha a consciência da posição, da velocidade, para onde a arma aponta, se está a apontar para o inimigo, etc. Todos estes factores têm que ser tidos em conta e depois o jogador tem que coordenar a interpretação do cérebro e a reacção com o movimento das suas mãos e com as pontas dos dedos. Este processo requer, claro, [uuhh] uma] uma grande coordenação entre a visão e os gestos e a capacidade visual [...] para ter sucesso. Outros benefícios têm a ver com capacidades de gestão de recursos e logística, [multitasking] e a gestão [de mu] de objectivos múltiplos. Em jogos de estratégia, por exemplo, enquanto se desenvolve uma cidade, uma surpresa pode surgir e isto força o jogador a ser flexível e rapidamente a mudar a sua
4'	táctica. Um pensamento rápido, fazer rápidas análises e decisões são outras capacidades que podem ser treinadas quando se joga videojogos. Às vezes o jogador faz isso em cada segundo do jogo. De acordo com pesquisas, os jogos que simulam [eehh] eventos stressantes [como] como de batalhas ou jogos de acção podem ser uma ferramenta de treino para situações reais. De facto, várias situações sugerem que jogar videojogos aprimora o cérebro [para fazer] para tomar decisões rápidas. Jogar um videojogo é semelhante a trabalhar num problema científico, como por exemplo, alunos num laboratório, os jogadores têm que [eehh] estabelecer hipóteses. Por exemplo, jogadores de alguns jogos tentam constantemente combinações
5'	de armas e poderes, para usar de forma a derrotar o inimigo. Se um deles não funciona, mudam a sua hipótese e tentam a próxima. Os jogos de vídeo [são] são [eehh] experiências direccionadas para objectivos que são fundamentais para a aprendizagem. Os jogos de vídeo introduzem as crianças na tecnologia [de [eehh] de computadores e no mundo online. Devemos reconhecer que vivemos agora num mundo sofisticado e de alta tecnologia. Os videojogos fazem com que as crianças se tornem adaptadas e confortáveis com o conceito computacional. Isto é particularmente importante para as raparigas que tipicamente não estão tão interessadas em alta tecnologia como os rapazes. Os jogos de vídeo permitem-lhe a si e às suas crianças jogar em conjunto e podem ser [um bom] uma boa actividade de ligação.
6'	Alguns jogos são atraentes para crianças e para adultos, e pode ser algo que

	partilham e que têm comum. Quando a criança sabe mais do que você, pode ensiná-lo a jogar e isto permite-lhe a compreender as capacidades e talentos [da da sua] da sua criança [do seu filho]. Os videojogos também tornam a aprendizagem divertida. [a sua] o seu filho gosta dos jogos por causa das cores, da animação, da interactividade, do desafio e da recompensa da vitória. A melhor forma de aprender é quando o aprendente está também a divertir-se. É por isso que os videojogos são professores naturais. A diversão dá ao seu filho motivação para continuar a praticar, que é a única forma de aprender capacidades. Além disso, os
7'	jogos de vídeo aumentam a auto-confiança do seu filho e a auto-estima, à medida que eles vão dominando os jogos. Em muitos jogos, os níveis de dificuldade são ajustáveis. [como principiante] como iniciante, a sua criança começa [a um ni] num nível fácil, e com a prática constante vai aumentando lentamente as suas competências, vai-se tornando mais confiante lidando com desafios [mais [eehh]] mais importantes, e esta atitude pode ser transferida para a vida real. Jogos que envolvem múltiplos jogadores encorajam o seu filho a trabalhar de uma forma [coopera [ehh]] cooperativa para atingir os objetivos. Ele aprende a ouvir as ideias dos outros, a formular planos com outros miúdos e distribuir tarefas, baseadas em competências. Alguns jogos online são mesmo jogados de forma internacional,
8'	e isto [pode introduzir o seu] pode apresentar o seu filho a crianças de outras nacionalidades e culturas, o que pode estabelecer amizades entre pessoas diferentes. As crianças não são necessariamente direccionadas para jogos por causa da sua violência. A atracção tem a ver com a recompensa de explosões, fogo de artifício, e sim, também o espirrar de sangue. Também, os jogos violentos têm os apelo mais emocional às crianças. Mas estes factores são secundários em relação àquilo que os miúdos realmente gostam nos jogos, a oportunidade de desenvolver e de aperfeiçoar competências e ter a liberdade [para fazer] e tomar escolhas no universo do jogo. Então, jogar videojogos
9'	é, de facto, mais seguro do que ter [os teenagers] os adolescentes a tomar drogas ou álcool ou fazer corridas de rua no mundo real. Mas, quais são os efeitos nefastos dos videojogos? A maioria destes efeitos [são cúme são] é-lhes dada a culpa por causa da violência que eles contêm. As crianças que jogam videojogos mais violentos têm maiores probabilidades de ter pensamentos agressivos, sentimentos agressivos e comportamentos também, bem como um decréscimo da aptidão pró-social. Os efeitos dos jogos violentos nas crianças torna-se pior com os jogos de natureza interactiva. Em muitos jogos, eles têm a recompensa por serem mais violentos. O acto da violência é feito de uma forma repetida.
10'	A criança controla a violência e [expe] experiencia a violência através dos seus olhos: mortes, pontapear, esfaquear e disparar. Este acto de participação, repetição e de recompensa são ferramentas eficientes para [aaaahhhh] aprender comportamentos. E muitos estudos parecem indicar que os jogos violentos podem estar relacionados com o comportamento agressivo. No entanto, as provas não são consistentes e esta é uma questão que está longe de ser tomada como garantida, como decidida. Jogar demasiados videojogos torna o seu filho isolado. Além disso, ele pode passar menos tempo noutras actividades como nos trabalhos de casa, a leitura, desporto ou a interacção com família e amigos.
11'	Há vários estudos que mostram que quanto mais um miúdo passa a jogar videojogos, pior é [a sua performance na escola] o seu desempenho na escola. Os videojogos também podem ser viciantes para as crianças, [e a] e o seu vício das crianças aumenta a sua depressão e níveis de ansiedade. As crianças viciadas têm também fobias sociais. De forma não surpreendente, [os vídeos] os miúdos [eehh] viciados em videojogos têm maus desempenhos na escola. Alguns jogos ensinam valores errados, comportamento violento, vingança e agressão que são recompensados. Negociar e outras soluções não violentas estão ausentes como opção. E as mulheres são muitas vezes vistas como personagens mais fracas [que não têm [eehh]] que precisam
12'	de ajuda ou que são sexualmente provocantes. Além disso, [eles podem] os videojogos podem fazer a confusão entre a realidade e a fantasia e, quando jogamos online, [eehh] as crianças podem estar perante má linguagem e maus comportamentos de outras pessoas e isto pode também torná-los vulneráveis aos perigos online. Então, estes são os efeitos nefastos dos videojogos. A seguir, vou

	dar então algumas recomendações. É preciso controlar [o jogo] os videojogos, assim como é preciso monitorizar a televisão e outros média. [ser] seja um pai atento [que [eehh]] e carinhoso que trata bem da sua criança. As crianças agressivas são mais [eehh] o resultado de famílias disfuncionais do que de jogos violentos ou a
13'	televisão. As crianças agressivas vêm tipicamente de famílias onde os pais [são pobres [eehh]] são pobres em termos de disciplina porque são indiferentes, porque são negligentes, são demasiado coercivos ou utilizam castigos físicos com pouco carinho. Apesar de ser uma experiência de aprendizagem [os videojogos], dê ao seu filho também uma variedade de coisas para poder aprender, para que ele não esteja viciado apenas a uma coisa. [tenha a certeza] garanta que ele lê livros, pratica desportos, interage com outras crianças e vê bons programas de televisão. [tudo deve ser tomado em moderação] tudo deve ser feito em moderação. As crianças não devem gastar mais do que uma a duas horas por dia em frente a todos os ecrãs electrónicos, incluindo a televisão, DVDs,
14'	vídeos, jogos de vídeo, sejam portáteis, consolas ou computadores, e computadores para uso não académico, o que significa que não seja mais do que sete a catorze horas por semana, no total. Controle os efeitos dos videojogos nos seus filhos. Observe os seus comportamentos. [???] [se parece se estão] que estão a tornar-se mais agressivos com os amigos na altura em que estão a jogar, impeça-os de jogar. Se, por exemplo, se tornam interessados em História, depois de jogo [de] sobre História, então o jogo deve ser considerado benéfico. O que é que deve ser tido em conta na altura da escolha de um videojogo? Bom, o que é aceitável na
15'	sua casa e se acha que os jogos violentos não são aceitáveis, explique aos seus filhos o porquê de que será mau para eles. Verifique [as [eehh]] as classificações na caixa, antes de o comprar. Repare no título e na imagem da capa. Se têm temas de sexo e ou violência, então estes temas estão no jogo. Às vezes, a parte má do jogo está escondida nos níveis superiores. Por isso, não negligencie a supervisão do seu filhos enquanto pai. Tenha em conta a maturidade do seu filho para determinar que jogos é que são adequados para ele. A idade cronológica não é necessariamente [uma medição] uma medida de maturidade. Além disso, escolhas de jogos que
16'	precisam que o jogador tenha estratégias e tome decisões [num jogo] num ambiente de jogo que seja mais complexo do que apenas dar murros, roubar e matar. Bem, muito obrigado pela vossa atenção. Espero que esta apresentação tenha de alguma forma ajudado a tomar decisões sobre videojogos. [15'29"]

Anexo 25: Transcrições das interpretações (modalidade remota) do discurso “Childabuse” gravado em vídeo – vide Anexo 3.

25.1. Transcrição – interpretação remota (sujeito A)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde, senhoras e senhores, vamos falar hoje de um assunto que para alguns de vocês pode achar chocante, mas que devemos reflectir. Não só nos ocupa como pais e pessoas que nos ocupamos [de] de crianças, como qualquer cidadão. Estou a referir-me a abuso de crianças e o abandono de crianças. Muitas crianças são vítimas de abuso [...], e o abuso é tão comum como chocante. Pode ser físico, emocional, sexual e o abandono [pode ser eh] pode ter efeitos de longo prazo [eh] [...]. Em algumas situações de abuso, podemos perguntar-nos como alguma pessoa pode abusar de uma criança indefesa? Muitos de nós não
2'	podemos imaginar o que pode levar um adulto a abusar de uma criança. [a pió opió] [ah] quanto pior é a conduta, mais unimaginável parece, mas infelizmente, é muito mais comum do que podemos pensar. O abuso atravessa todas as classes sociais e [o abuso está [eehhh] a maior parte dos abusadores] são aqueles que devem proteger a criança, os pais ou os professores. De maneira que, o que é o abuso de crianças? Ocorre de formas muito diferentes, mas o resultado muitas vezes é o mesmo: dano físico ou mental. O abuso físico e sexual pode ser [eehhh] o mais chocante, porque muitas vezes deixam evidências físicas. [eehhh] no entanto, o abuso emocional e o abandono são
3'	tipos sérios, porque são mais subtéis e mais difíceis de identificar. Como pode acontecer isto então? Há quatro factores principais que levam ao abuso de crianças. Primeiro, o ciclo de abuso. Infelizmente, os padrões que aprendemos como crianças vamos repeti-lo como pais. Sem tratamento apropriado, este ciclo de abuso de crianças continua. E todos os tipos de abuso e de abandono deixam marcas físicas [...] e as emocionais têm [uma] uma efeito mais duradouro e afecta a possibilidade de a criança de ter relações duradouras. Um dos efeitos mais dolorosos é a tendência a se repetir.
4'	Um em cada três [abusadores eh] crianças abusadas vai ser um pai abusador. [eehh] quanto mais cedo tiverem ajuda, mais facilmente [...] poderão sair desse ciclo. Também existe o factor do stress e a falta de apoio. O pai pode ter um trabalho muito stressante. As crianças podem crescer sem apoio da família ou de amigos, e podem estar sob grande stress. [eehh] o] os adolescentes também exigem muito dos pais. [eehh] também é um desafio cuidar de uma criança com deficiências. Os pais com problemas financeiros [...] também estão em risco de
5'	se tornar abusadores. O álcool e as drogas podem interferir com o controlo dos impulsos e fazer mais provável o abuso físico e emocional. [o a o] a conduta sob o efeito de drogas e de álcool também levam ao abandono da criança. Por isso, [ádo] a violência doméstica e o caos e a instabilidade, também pode resultar em [ehheeh] abuso. E [eehhh] a violência doméstica pode levar à [eehhh] violência física contra a criança. Também [muitos ehmm] absuadores] muitos pais abusadores insistem que as suas acções são simples formas de disciplinar e de ensinar [eehhh] as crianças a comportar-se. Mas há uma grande diferença entre dar uma palmadinha a uma
6'	criança ou torcer o braço até que se parte. Por isso, o nível de força que se usa [de] por um pai [...] pode descontrolar-se e levar a magoar a criança. Por isso, o abuso pode incluir [eehhh golp] bater na criança, empurrar, queimar a criança, beliscar, morder ou até puxando-lhe os cabelos. Outra forma de abuso [eeh] relacionado com [eehh] os bebés é o síndrome do bebé [eehhh] [sacudi] abanado [...] que causa problemas cerebrais e problemas neurológicos e até a morte. O abuso emocional pode parecer invisível,
7'	mas o abuso emocional tem a ver com comportamentos que interferem com a saúde mental ou com o desenvolvimento mental da criança, [eehhh] os efeitos podem ser muito perigosos e podem ter efeitos psicológicos duradouros, mais duradouros do que o abuso físico. [eeh] o abuso emocional pode ter muitas formas,

	<p>[eehhh] [em] tanto em palavras como em actos. Como exemplos de palavras que podem humilhar a criança, chamá-la nomes e fazer comparações negativas com outras ou dizer à criança que ela não presta, ou que não tem valor ou que foi um erro. [ehh] uma vez que se diz estas palavras, pode ser também pode ser assustador o grito [...]. Algumas acções pode ser negligenciar a criança [rere [ehh]] ou não</p>
8'	<p>falar para a criança. Outra componente [da] da abuso emocional é expor a criança a uma situação inapropriada, especialmente [eehhh] como] porque provoca sensação de impotência, como no caso de violência doméstica. E também temos o caso de violência sexual que é definido como qualquer relação sexual entre uma criança e um adulto, e tem as duas componentes: físico e emocional. O abuso sexual pode ir do [...] tocar ou até à penetração. [pode também [eehh] pode também envolver casos, em que a criança é obrigada a despir-se ou observar a sexualidade. Para além do dano físico, este abuso [pode [ehhum] tem grandes efeitos emocionais [...].</p>
9'	<p>o grau de vergonha que acompanha o abuso sexual traumatiza [...] a criança. Os predadores sexuais são assustadores, mas mais assustador ainda é que o adulto que abusa duma criança é uma pessoa que a criança conhece [e que é] e que é suposto confiar, como um parente, [eehhh] um professor, um educador, uma pessoa da família ou um amigo, um vizinho, um professor, um treinador ou um membro da igreja. As crianças pensam que os outros não vão acreditar ou que os adultos vão-se zangar com eles. [os] as [eehhh] crianças podem pensar que a culpa é delas e a vergonha é devastadora e pode ter efeitos de longa duração. Depois, temos a negligência [aahh] de crianças</p>
10'	<p>que é a forma mais frequente [...] que é [a falha de] a falta [ehh] das necessidades básicas. Não é sempre deliberada. Às vezes, um encarregado de educação [não pode] é [...] incapaz de cuidar da criança, como depressão não tratada ou ansiedade. Noutras ocasiões [o alcól] o álcool e as drogas podem toldar o juízo e [ehh] [pode que] pode fazer com que o pai não trate da criança, e então o resultado é uma criança [que não ehheh] que não tem [ehh] satisfeitas as suas necessidades básicas. Por isso, o que devemos fazer, quando uma criança denuncia o abuso? No início podemos sentir-nos confusos e [...] quando uma criança começa a falar disto. É um assunto delicado e</p>
11'	<p>podemos não saber o que dizer. Mas a melhor ajuda que podemos dar é apoiar de forma calma, incondicional e fazer que as nossas acções falem [eehhh] por nós, se não temos palavras para isso. [eehhh] é um acto de coragem muito grande para uma criança [ehh] falar do abuso. Podem ter sido ameaçadas para não falar. Podem pensar que o abuso é uma situação normal. Podem pensar que a culpa é deles. A criança está à espera da nossa ajuda, por isso não devemos desiludi-la. Por isso, devemos evitar a negação e permanecer calmos. Uma reacção comum para uma notícia tão desagradável como esta é a negação. No entanto, se mostrarmos negação ou</p>
12'	<p>nojo [eehhh][à] àquilo que estão a dizer, a criança pode assustar-se e não continuar. [podemos] temos que manter-nos o mais calmos possíveis e não interrogar a criança. Em vez disso, deixe que a criança explique, nas suas próprias palavras, o que é que aconteceu. Isto pode confundir a criança [eeihh] se [...] e pode interromper a história se [eehhh] fizermos demasiadas perguntas. Por isso, devemos [ehh] garantir à criança que não fez nada de errado. A criança precisa de arranjar muita coragem para poder falar deste assunto. Temos que dar-lhe confiança, para fazê-la acreditar que não é a culpa da criança. Por isso, a forma de denunciar o abuso [ehh] parece</p>
13'	<p>que [...] muitas pessoas [ehh] não querem envolver-se neste tipo de situações. Mas [ao] ao denunciar podemos fazer uma grande diferença na vida e da criança [...], especialmente se contribuimos para que o abuso pare de forma precoce. Também ajudar a encontrar tratamento pode mitigar os efeitos, a longo prazo. Se o abuso [ehh] pára [e o] e a criança recebe tratamento, pode recuperar a sua auto-confiança e [ehh] os pais [eehhh] e os encarregados de educação devem receber tratamento para o controlo da ira e outros problemas. [12'39"]</p>

25.2. Transcrição – interpretação remota (sujeito B)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde, senhoras e senhores, hoje iremos falar sobre um assunto que a maior parte de vocês pode julgar chocante, mas sobre o qual todos devemos pensar. Não [cónss] diz respeito apenas aos pais ou prestadores de cuidados, mas a qualquer cidadão. Estou-me a referir [ehhh] ao abuso de crianças e à negligência com crianças. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abusos e de negligência, fazendo com que o abuso de crianças seja comum, mas também chocante. Não importa se os abusos sejam físicos, emocionais, sexuais ou negligenciar, as cicatrizes podem ser profundas e ligar muito tempo. Muitas vezes, [eehhh] levam a que esta situação se repita. Em algumas situações de abuso de crianças, podemos perguntar-nos como é que alguém pode abusar de uma criança indefesa? A maior parte de nós não
2'	consegue imaginar [o que faria] o que fará com que pode um adulto abuse de uma criança. O pior do comportamento é quanto mais inimaginável parece. Tristemente, estes abusos são muito mais comuns do que poderemos pensar. Estes abusos [eehh] está presente em todas as classes sociais [e [uuhhh] o] e o abuso [está esmagador] está nas mãos daqueles que supostamente são os protectores das crianças, os pais ou os mesmo até os cuidadores. Então, o que é o abuso [ehhh] infantil? O abuso infantil acontece de formas diferentes, mas o resultado é cõs seprente o mesmo, um dano emocional físico grave. [uuuaah] físico ou emocional é o mais comum, uma vez que [eehhh] infelizmente deixam provas físicas para trás. No entanto, [eehhh] o abuso emocional e negligência são sérios
3'	tipos [de de de [...]] [são mais que] muitas vezes são mais subtis e difíceis de detectar. Como é que isto pode acontecer? Há quatro factores principais que levam ao abuso infantil. Primeiro, há o ciclo de abuso infantil. Infelizmente, os padrões que encontramos na infância serão os que [possemos] como pais. [são] sem o tratamento adequado, este ciclo de violência [ehh] continua. Todos os tipos [de [...]] [que] deixam cicatrizes [que que] que [podem ser] duram muito tempo. Podem ser físicas, mas as emocionais têm muito mais efeitos durante a vida, danificando [ehhh] [...] [...] a ter relações saudáveis. Um dos mais dolorosos é a tendência para se repetir. Um em cada três
4'	abusos de será um abuso que os pais farão também. Por isso, os [...] [ehhh] a maior [...] [ehhh] para se [...] e não perpetuar este ciclo. Existe também o stress e a falta de apoio. Ser pai pode ser [eehhh] bastante intenso ou pode ser uma tarefa bastante intensa. Os pais que se preocupam com os filhos sem o apoio da família, sem o crianças ou sem a comunidade podem estar debaixo de muito stress. [ehhh] os pais lutam muitas vezes com a imaturidade e a paciência necessária para ser um pai. [ehhh] ter carinho [por uma] por uma criança com [ogóm] deficiência também é um desafio. [ehhh] [queversos cuidáss] que estão debaixo de relações com stress financeiro de relação também estão em risco.
5'	[ehh] o abuso de drogas e de álcool leva a sérios lapsos de julgamento [podem interferir com [...]] podem fazer com que sejam mais prováveis estes abusos. E estes [ehh] abu] o abuso de álcool e de drogas leva finalmente [eehhh] [à negligencia inf] negligenciar uma criança também. Também há a violência doméstica. [ver espre] testemunhar a violência doméstica em casa, também como o caos e a instabilidade, são abusos emocionais para uma criança. Frequentemente essa violência doméstica [será] irá-se dirigir-se como violência física para com a criança. Também muito abuso físico insiste que as suas acções sejam formas de disciplina, formas [de de] que façam com que as crianças se aprendam a comportar-se. Mas existe uma grande diferença entre dar uma palmada ou
6'	torcer o braço até que este parta. Então [o ni] o nível de força usado [por um] por um pai frustrado pode descontrolar-se facilmente e levar a uma lesão ou ferimento. Abusos físicos podem ser esbofetear, dar um soco com um pé, ou bater com um objecto, queimar, empurrar ou projectar uma criança [ehhh] morder a criança ou então mesmo puxá-la pelo cabelo. Outra forma de abuso infantil a envolver [...] é o [síndrome] o síndrome [em que em que abanar a criança [eehhh] em que o cuidador

	abana a criança, fazendo para que esta pare de chorar, criando danos cerebrais que podem causar morte ou danos neurológicos muito graves. Os abusos emocionais podem ser invisíveis, mas no entanto, porque
7'	envolve comportamentos interfere com a saúde mental da criança ou com o seu desenvolvimento social, os efeitos podem penalizadores e podem levar a cicatrizes psicológicas mais [eehhh] graves do que as dos abusos físicos. [eehh] as abusos emocionais têm muitas formas, em palavras ou em actos. Exemplos de como as palavras podem magoar, podem ser [humiliation] humilhar uma criança, chamar-lhe nomes e fazer-lhes comparações negativas para com outros ou constantemente dizer a uma criança que ele ou ela não é bom, é inútil, é mau ou foi um erro. [como é que as] como estas palavras são proferidas, pode ser aterradora para uma criança também, tal como gritar ou ameaçar. Agora exemplos de acções que incluem ignorar ou [rejeitar uma] rejeitar uma criança, dar-lhe o
8'	tratamento de silêncio entre aspas. Outro componente destes abusos são expor as crianças [para ahhmma] a situações ou comportamentos inapropriados, especialmente [ehhh] actos [que fazem] que causam sentimentos [fsssh] de impotência, como a violência [domésss]. E existe a violência sexual com as crianças. Definida como qualquer acto sexual entre um adulto e uma criança, [ehh] também fazem componentes de qualquer abuso físico ou emocional. Pode ser físico, como [tocos] [ehhhhh] toques inapropriados ou penetração sexual. Pode também ser abusos emocionais, como casos em que uma criança é forçada a despir-se ou expor uma criança a sexualidade adulta. À parte dos danos físicos que este pode criar, a parte emocional [é muito] é muito pior e muito mais poderosa [...]. [aaahhhh]
9'	a vergonha faz com que este comportamento seja [...] traumatizante. Enquanto notícias de predadores sexuais são assustadoras, o que é mais assustador ainda é que os adultos que abusam [eehhh][secalmente] uma criança ou dum adolescente é alguém que a criança normalmente conhece e supostamente a conhece, como um parente, um cuidador, um membro da família, uma criança, um vizinho, um professor, um treinador ou algum membro [da igreja] do clero. Os crianças podem-se preocupar e podem pensar que os outros não vão acreditar nele ou que o abusador ficará zangado com ele, se ele disser. As crianças podem acreditar que a culpa é dela mesma e o sentimento de vergonha é devastador e pode causar danos que vão durar toda a vida. E depois há a negligência com as crianças que
10'	é a forma mais frequente de abuso. É um padrão que faz com que [...] na falha de [eehh] fornecer as necessidades básicas que a criança tem. Esta negligência nem sempre é deliberada. [eehhh] às vezes, um cuidador torna-se fisicamente ou mentalmente incapaz de cuidar de uma criança, [como numa como numa] como quando alguém tem sentimentos de ansiedade ou depressão. Outras vezes o álcool ou o abuso de drogas pode [eehh] impedir alguém [...] [que de] de fazer que uma criança se sinta segura. O resultado final é uma criança que não consegue ter as suas necessidades físicas ou emocionais satisfeitas. Então, o que é que devemos fazer, se uma criança denuncia esses abusos? Primeiro, podemos sentir-nos esmagados e confusos, se uma criança nos começa por nos contar algo sobre abusos. É um assunto sensível e difícil de aceitar
11'	e poderemos não saber o que dizer. [a melhor que podemos] a melhor forma que podemos ajudar é estarmos calmos e prestrarmos o nosso apoio incondicional. Deixemos as nossas acções falar por nós, se nós tivermos dificuldades em encontrar as palavras correctas. Lembra que é um acto enorme de coragem para uma criança assumir [ehh] que foi vítima destes abusos. Podem ser ditos especificamente para não o fazer e podem sentir [que o abuso é] que estes abusos são normais. Podem saber que eles são os culpados por estes abusos. [a criança aaaahhh] a criança olha para nós para a ajudarmos, então não podemos olhar de uma forma [eehh] [...]. Também temos que evitar a negação e permanecer calma. Uma reacção comum para uma notícia como esta, por tão chocante que isto pode ser, é a negação. No entanto, se nós mostrarmos [ahhh] negação a uma
12'	criança ou mostrarmos choque [eehh] ou nojo, a criança pode ter medo de continuar e pode calar-se. [eehhhhh] temos de manter tão calmos e seguros como conseguirmos [...]. Não interrogar a criança. Em vez disso, deixar a criança explicar-nos, nas suas próprias palavras, o que é que aconteceu. Isto pode confundir a criança e fazer com que possa ser mais difícil para eles continuarem a sua história,

	se nós fizermos perguntas [eehh] difíceis e liderarmos as perguntas. [eehh] fazer com que a criança sinta que não fez nada de errado. [eehh] é preciso muito com que uma criança denuncie [eehh] estes abusos. Então, [faça com que ele se] assegure-se que ele [...] [eehh] sinta que não é culpa dele ou dela. E quanto a denunciar estes abusos, [é é] parece [...] que
13'	muitas pessoas [são] se sentem relutantes em envolver-se nos problemas de outras famílias. Mas, ao denunciar podemos fazer a diferença na vida de uma criança e dessa família, [difícil] principalmente se fazemos [as com que os] com que os abusos parem mais cedo. [...]. Se [uuhh] o abuso pára e a criança recebe o acompanhamento, ela pode começar a ganhar confiança e [...] [eehh] e os pais e os cuidadores podem beneficiar de apoio, de [ehhhh] instruções e [eehh] tratamento de fúria. [12'40"]

25.3. Transcrição – interpretação remota (sujeito C)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje vou falar acerca de um assunto que a maior parte de vocês podem achar chocante, mas em que devemos todos pensar. Não tem só a ver com os pais ou com os tutores, mas também tem a ver com toda a gente. Refiro-me ao abuso de crianças e à negligência infantil. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abuso e negligência, fazendo com que o abuso seja tão comum quanto chocante. Seja o abuso físico, emocional, sexual ou mesmo em termos de negligência, as cicatrizes são no fundo duradouras e que levam no fundo ao abuso de crianças. Nestas situações, podemo-nos perguntar como é que alguém poderá abusar de uma criança indefesa? A maior parte
2'	de nós não conseguem imaginar o que fará com que um adulto abuse de uma criança. Quanto pior o comportamento, mais inimaginável nos parece. Tristemente, o abuso de crianças é muito mais comum do que o que poderão pensar. O abuso no fundo atravessa todas as classes sociais e o abuso de forma inacreditável está na mão daqueles que deveriam proteger a criança: pais ou mesmo tutores [iihh] e pessoas que cuidam das mesmas. Portanto, o que é o abuso infantil? O abuso infantil acontece de formas muitas diferentes, mas o resultado é normalmente o mesmo, portanto, [ehmm] maldade física ou psicológica muito profundas. [no fundo], no fundo o abuso sexual e físico é talvez os piores, pois deixa cicatrizes à vista. Ainda
3'	que o psicológico seja também uma forma de abuso que são mais difíceis de identificar. [...] Existem quatro factores para que aconteça o abuso infantil. Em primeiro lugar, há o ciclo do abuso de criança, e infelizmente, os padrões que nós aprendemos como criança são os que vamos utilizar quando formos pais. Sem um tratamento adequado, este ciclo de abuso infantil continua. Normalmente, todo o tipos de abusos, normalmente negligência, deixam cicatrizes que poderão ser físicas, mas a emocional é muito mais duradoura e que vai, no fundo, impedir a criança de ter relações saudáveis no futuro. Uma das situações mais duras e dolorosas no abuso infantil
4'	é que a tendência tende a repetir-se. Um em cada três de crianças [eehh] que são vítimas de abuso vão crescer para serem pais abusadores também. Quanto maior a ajuda a estas crianças, maior a hipótese de que não sejam vítimas do mesmo e que não venham ser abusadores também. [...] No fundo, poderá ser difícil cuidar de crianças que não são ajudadas pela comunidade poderão estar em [nnhhhh] muitas situações de stress. Os pais adolescentes no fundo não têm a maturidade e paciência para serem pais. [eehhh] cuidar de uma criança com deficiência é também um desafio. As pessoas que cuidam das crianças que estão com problemas financeiros ou relacionais,
5'	como por exemplo o abuso de álcool e de drogas leva a dificuldades de discernimento vai levar a que existam mais facilmente abusos. Os pais que estão embriagados ou drogados levam normalmente à negligência infantil também. Assim, a violência doméstica também, no fundo, ser testemunha de violência doméstica, bem como o caos e a instabilidade que daí resultam, é abuso emocional a uma

	criança. Frequentemente esta violência irá resultar numa violência física contra a criança também. Assim sendo, muitos pais que abusam fisicamente das crianças insistem que as suas acções são formas de disciplinar a criança, de forma a ensinar a criança a comportar-se. Existe, porém, uma diferença entre uma palmada
6'	no rabo ou de torcer o braço a uma criança até que parta. Portanto, o nível de força ou o grau de força utilizado por um pai zangado ou frustrado poderá [eehh] tornar-se incontrolável e levar a lesões. No fundo, bater numa criança com um pé ou com uma mão ou com o punho ou [com um objet] com um objecto ou, por exemplo, queimar abanar ou mesmo atirar uma criança beliscar ou morder ou mesmo puxar os cabelos a uma criança. Outra forma de abuso de crianças que envolve bebés é o síndrome de abanar o bebé, em que um progenitor abana [ffffhh] bruscamente a criança, o que causa danos cerebrais que leva muitas vezes a problemas neurológicos à criança ou até mesmo à morte. O abuso emocional pode parecer invisível. No entanto,
7'	uma vez que isto envolve um comportamento que interfere com a saúde mental da criança ou com o seu desenvolvimento social, os efeitos podem ser extremamente danosos e podem mesmo deixar cicatrizes emocionais [ehhh] muito mais duradouras do que no abuso físico. Por exemplo, [o abuso] o abuso emocional vai por muitas formas, seja através de acções ou de palavras. Exemplos como as palavras podem magoar, incluem [eehh], envergonhar ou humilhar uma criança, chamar-lhe nomes e fazer comparações negativas com outros ou dizendo constantemente a uma criança que ele ou ela não vale nada, que não serve para nada, que é má, ou que foi um erro. A forma como as palavras são ditas, podem ser aterrorizadoras para uma criança, tais como gritar ou ameaçar. Assim, exemplos de acções que incluem ignorar ou rejeitar uma criança, dando o tratamento
8'	do silêncio, no fundo o desprezo. Outra situação que pode resultar em abuso é expor uma criança a situações que são inapropriadas, [...], tais como a violência doméstica, por exemplo. Existe também o abuso sexual de crianças, definido como qualquer acto sexual entre um adulto e uma criança, que tem componentes físicas e emocionais ao mesmo tempo. O abuso sexual pode ser físico, tal como toque inapropriado ou até penetração sexual. Poderá ser abusivo emocionalmente, em caso em que uma criança é forçada a despir-se ou expor uma criança a sexualidade adulta. Para além do dano físico que o abuso sexual pode causar a componente emocional é de facto [eehhh] muito] muito forte e duradoura.
9'	A questão da vergonha [eehh] que surge do abuso torna a situação muito traumatizante. Os predadores sexuais são assustadores, de facto, mas o mais assustador é que normalmente quem abusa de uma criança ou dum adolescente é alguém que a criança normalmente conhece e [que] que supostamente deveria confiar, como um parente, uma ama, um membro da família, ou até um amigo, um vizinho, um professor, um treinador. As crianças vão ter medo que os outros não lhe acreditem ou que o abusador ficará zangado com elas, se contarem. A criança [poderá nnnhhh] poderá acreditar de que isto é culpa dela e, no fundo, isto pode criar efeitos muito duradouros. Existe também a negligência de crianças que é a forma mais frequente
10'	de abuso. Negligência é quando se falha no providenciamento das necessidades primárias da criança para o seu bem-estar psicológico e físico. A negligência infantil nem sempre é deliberada. Muitas vezes, o progenitor torna-se física ou mentalmente incapaz de tratar de uma criança, como numa depressão mal curada ou ansiedade. O abuso de álcool ou de drogas pode seriamente colocar em questão a capacidade e o discernimento para manter uma criança segura. [eehhh] [o resu] o resultado, no entanto, é uma criança que não está a obter as suas necessidades físicas ou mentais, portanto, preenchidas. Assim, o que devemos fazer, se uma criança no fundo [ehhh] denunciar esse abuso? Em princípio, vamos ficar chocados e será inacreditável. É um assunto difícil
11'	de aceitar e podemos não saber o que dizer. A melhor ajuda que podemos fazer é apoio incondicional e calmo e assegurar à criança que está em segurança. Deixe as suas acções falarem por si, se tiverem problemas em encontrar as palavras. Recordem que é um tremendo acto de coragem para que as crianças venham expor o seu caso de abuso. Podem ter sido advertidas para e podem até sentir que o abuso é normal. Podem sentir que são as culpadas por esse abuso. A criança conta connosco para, no fundo, a apoiar na questão do abuso, portanto, não a deixe ficar

	mal. Assim sendo, evitem a negação e mantenham-se calmos. A reacção, normalmente, ainda que seja muito, muito desagradável é a negação. No entanto, se mostrar negação a uma criança
12'	ou se mostrar que está chocada ou enojada com o que ela está a dizer, a criança poderá ter medo de continuar e fechar-se-á em si própria. Portanto, é muito difícil, mas mantenham-se calmos e confiantes tanto quanto conseguirem. Não interroguem a criança. Deixem a criança explicar-vos, nas suas palavras, o que aconteceu. Isto pode confundir a criança e tornar com que seja difícil continuar a sua história. Garanta à criança que ela não fez nada de errado. É preciso muito para uma nos contar sobre o abuso. Portanto, assegure-lhe que levamos muito a sério o que ela nos está a dizer, e que não é culpa sua. Quanto à denuncia de abuso [eehh] [...]
13'	de crianças é que muitas crianças não se querem envolver na vida de outras famílias. No entanto, denunciando, podem fazer uma grande diferença na vida de uma criança e na vida da sua família, especialmente se conseguirem parar o abuso precocemente. Tratamento inicial podem mitigar os efeitos, a longo prazo, deste abuso. Se o abuso parou e a criança recebe tratamento competente, a criança abusada pode ganhar novamente sentido de confiança e de capacidade de ultrapassar. As pessoas que praticam o abuso também podem estar em gestão de raiva e outro tipo de sessões de terapia. [12'40"]

25.4. Transcrição – interpretação remota (sujeito D)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje irei falar acerca de um assunto que a maior parte de vós poderá achar chocante, mas nos quais deveremos pensar. Não só diz respeito aos pais ou àqueles que prestam cuidados a crianças, mas também diz respeito a qualquer cidadão. Refiro-me [ehhh] a negligência de crianças e abuso de crianças. Muitas crianças neste mundo são vítimas deste tipo [de] [ehhh] de negligência [...]. Seja este [ehhh] comportamento físico, [...], sexual [...], as [...] realmente, o futuro destas crianças poderá estar em risco. Nestas situações de abusos de crianças [um poderá], alguém poderá perguntar-se como é que alguém pode abusar de uma criança indefesa? A maior parte de nós
2'	[imagina] nem poderá imaginar o que faz um adulto abusar de uma criança. Quanto mais [ehhh] este comportamento é feito, menos nós conseguimos compreender, mas é muito mais comum do que aquilo que pensamos e o [eehhh] abuso das crianças passa por todas as classes sociais e o abuso está às mãos daqueles que deveriam ser aqueles que a protegem: pais ou aqueles que prestam cuidados. Por isso, o que é o abuso de crianças? O abuso acontece de várias maneiras, mas o resultado é basicamente o mesmo [ehhhfff]. Basicamente é fazer mal a uma criança fisicamente ou mentalmente. [...] A maior parte deste deixa ficar vestígios físicos. [...] O abuso das
3'	[...] crianças é mais difícil de compreender e de se aperceber. Como é que isto acontece? Existem quatro factores principais que levam a este abuso de crianças. Primeiro, é o ciclo do abuso das crianças, e infelizmente, os padrões que nós vemos ao longo da adolescência são aqueles que utilizamos como pais e sem esse tratamento, este ciclo de abuso de crianças [ehhh] maioritariamente continua. Todo o tipo de abusos das crianças deixa ficar algumas marcas. Algumas poderão ser físicas, mas as emocionais têm duração por toda a vida, impedindo que a criança tenha relações com outras pessoas que sejam saudáveis. [...] E existe também essa tendência de se repetir. Uma
4'	em cada três crianças negligenciadas ou abusadas irão crescer e tornar-se um pai abusivo. As crianças que são abusadas mais precocemente e têm tratamento, terão facilidade de não perpetuar este tipo de comportamento. Depois, existe o stress e a falta de apoio. Os pais poderão muitas vezes um trabalho difícil. Os pais que tomam conta das crianças, sem apoio da família ou da comunidade ou de amigos, poderão estar sob grande stress. Os pais adolescentes muitas vezes lutam com a sua [maturidade] imaturidade e a necessidade de serem pais. Tratar de uma criança com uma deficiência é também um desafio. Os que prestam cuidados a crianças [...] ou

	aqueles que têm relacionamentos complicados, também tão [sobre]
5'	sobre suspeita . O abuso de álcool e de substâncias [ehhh] ilegais [...] têm mais propensão para este tipo de comportamento . Alguns destes comportamentos são provocados pelo álcool e pelas drogas, pelo abuso destas substâncias, e levam a negligência da criança. Depois, a violência doméstica [ahh] . Emocionalmente, a criança é abusada através da violência [eehhh][domá] doméstica , tendo acesso a comportamentos violentos na sua própria casa, e demonstrando esta também [os seus] estes tipos de comportamentos. Muitos pais e prestadores de cuidados dizem que são apenas formas de disciplina de fazerem com que [as pess] as crianças se portem bem. No entanto, dar-lhe uma
6'	sapatada ou torcer-lhe um braço até partir são coisas diferentes. Por isso, o nível de força utilizado por um pai frustrado pode facilmente escalar e levar a ferimentos. O abuso físico [poderá [ssss]] poderá ser bater numa criança com a mão, com o punho ou com um objecto [ehhh] quente, empurrá-la ou mesmo até puxar a criança pelos cabelos. Outro tipo de abuso nas crianças em relação a bebês é o síndrome [do bebê da de] do bebê sacudido, sacudir o bebê com força [eehhh][parando] tentando com que ele pare de chorar, e isso poderá levar a problemas neurológicos ou mesmo até à morte. O abuso emocional de crianças [poderá ser inn] poderá ser considerado
7'	invisível, mas no entanto, pode ser visto no seu comportamento , e é algo que interfere com o comportamento mental da criança [e que afecta] e que a afecta [...] e que deixa marcas psicológicas do abuso [...]. O abuso emocional [ehhh] será visto em acções e em palavras. A humilhação de uma criança, chamar-lhe nomes e fazer comparações negativas em relação a outros é um abuso, ou constantemente dizer-lhe que ele ou ela não presta, que não tem qualquer valor, que é um erro ou má . Este tipo de palavras podem ser verdadeiramente ameaçadoras para uma criança, tais como por exemplo, gritar [...] e ignorar, dar-lhe
8'	o tratamento de silêncio . Outro tipo de tratamento é expor a criança a uma situação inapropriada ou comportamentos, especialmente actos que demonstram [à cli] à criança comportamentos violentos como a violência doméstica . E depois existe o abuso sexual das criança. Qualquer acto sexual entre uma criança e um adulto, é um abuso, a nível emocional e a [eehhh] nível físico. O abuso sexual [...] é através de penetração sexual, de tocar, também poderá ser [emocional [ehhh]] abusado emocionalmente pelo facto de a despir ou de a expor perante a sexualidade adulta . À parte [destes desteehh] destes danos físicos, as componentes emocionais são enormes [...].
9'	A vergonha que acompanha este abuso é [...] traumatizante. Enquanto as notícias sobre os predadores sexuais são verdadeiramente assustadoras, e pode assustar crianças ou adolescentes , geralmente é alguém que a criança conhece e supostamente [] confia , como um familiar, um prestador de cuidados , um amigo, um vizinho, um professor, um treinador ou alguém do clérigo . As crianças podem-se preocupar que os outros não acreditem nelas. No entanto, os [...] pensam que os adultos podem-se zangar com elas, se contarem. Dizem que a culpa é deles e a vergonha é devastadora e pode realmente causar danos a longo prazo. Depois, existe a negligência das crianças e na sua forma mais frequente é o abuso mais frequente
10'	das crianças, em que os pais não conseguem dar aquilo que a criança necessita para o seu bem-estar físico e emocional. Nem sempre é deliberado, muitas das vezes o prestador de cuidados torna-se fisicamente ou mentalmente incapaz de tomar conta da criança, tais como numa depressão que não foi tratada ou em ansiedade. Por outras vezes [eehhh] álcool também o álcool e o abuso de drogas impede que a criança se sinta segura . No entanto, [este resul] o resultado é que a criança não tem [o seu] as suas necessidades físicas e mentais [ehhh] tomadas conta . [...] Em primeiro, podemos sentir-nos confusos, quando a criança fala connosco acerca dos abusos. É um assunto difícil e [...] de aceitar.
11'	Podemos não saber o que dizer, mas a melhor ajuda que podemos dar é apoio incondicional e calmo. Deixe que as acções falem por si, se tm problemas em descobrir [eehhh] as palavras. Lembre-se que é um grande acto [eehhh] de coragem para que as crianças consigam falar acerca deste assunto. Podem ter-lhes dito especificamente para não falarem sobre isto e sentem mesmo que isto se calhar é

	normal e podem pensar que a culpa é deles, mas a criança está a dirigir-se a si, pedindo ajuda, portanto, [não o dei] não o desiluda. Também evite negar e mantenha-se calmo. [...] Por muito que o abuso sexual seja chocante, o pior é negar. A negação perante
12'	uma criança ou mostrar o choque ou nojo, a criança poderá não continuar a falar sobre o assunto e evitar o assunto. Por isso, mantenha-se calmo e transmita-lhe segurança. Não a interrogue. Em vez disso, deixe que a criança a si explique, nas suas próprias palavras, o que aconteceu. Isto poderá confundir a criança e será mais difícil ela continuar a história se fizer perguntas que a façam dirigir-se [a] à sua maneira. É muito difícil para uma criança falar sobre o abuso. Por isso, mostrar-lhe a ele ou a ela que leva a sério aquilo que ela disse, e que não é sua culpa. [ehh] no que toca [aahhff] às formas oficiais de
13'	[tratar com] tratar oficialmente deste tipo de assunto, muitas pessoas têm dificuldade em fazer, mas no entanto, se se dirigir às autoridades, será mais fácil de parar os abusos, numa forma mais precoce, e poderá eventualmente parar [com] com os abusos o mais rapidamente possível e mais precocemente possível [...]. Assim a criança começa a recuperar a sua auto-confiança. Os prestadores de cuidados e os pais beneficiam também de apoio, de treino e de gestão de raiva. [12'40"]

25.5. Transcrição – interpretação remota (sujeito E)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa noite, senhoras e senhores, hoje vou-vos falar de um assunto que a maioria poderá achar [ehh] chocante, mas que é algo sobre o qual devemos pensar. Não tem a ver apenas com os pais ou com aqueles que prestam cuidados, diz também respeito a qualquer cidadão. Refiro-me ao [eehhh] abuso de menores e à negligência para com menores. Muitas crianças neste mundo são vítimas de abusos e negligência, fazendo com que seja algo tão comum quanto chocante. Quer seja de abusos físicos, emocionais, sexuais ou negligência, as cicatrizes pode ser profundas [e podem e levando sempre] podendo levar muitas vezes a abusos de menores posterior. Na sequência de o abuso de menores, podemos pensar como é que alguém pode abusar de uma criança indefesa? A maioria de nós não pode [imagininn]
2'	imaginar o que é que pode fazer [um adul] com que um adulto abuse de uma criança. Quanto pior é o comportamento, mais inimaginável parece. É triste, mas isto é algo mais comum [daquilo] que possamos pensar. O abuso de menores [vai [ehhh] atravessa] todas as classes sociais e o abuso muitas vezes é cometido por aqueles que deveriam estar a proteger a criança: os pais ou prestadores de cuidados [ruídos]. Então, o que é o abuso infantil? O abuso infantil acontece [de uma forma diferente] de formas muito diferentes, mas o resultado é sempre igual: feridas físicas ou emocionais. O abuso sexual é um dos mais chocantes, uma vez que, muitas vezes, infelizmente, deixam provas físicas. No entanto, [eehhh] o abuso emocional e a negligência [são [ehh] são] tipos
3'	sérios de abuso e muitas vezes mais difíceis de identificar. [como é que ent] então, como é que isto pode acontecer? Há quatro factores principais que levam ao abuso de crianças. Em primeiro lugar, há o ciclo do abuso de menores, que infelizmente, os padrões que aprendemos [...] são aqueles que usamos enquanto pais. Sem um tratamento adequado, este ciclo de abuso de menores continua muitas vezes. Todo o tipo de abusos de menores e negligência deixam cicatrizes marcantes. Algumas delas podem ser físicas, mas as cicatrizes emocionais têm efeitos ao longo da vida, estragando a capacidade de uma criança ter relações saudáveis. Um [dos] dos [ehh] efeitos piores do abuso de menores é a tendência para se repetir. Uma em cada três crianças
4'	que foram abusadas [ou neg] ou vítimas de negligência vão crescer e tornar-se um pai abusivo. [se] quanto mais cedo as crianças têm ajuda, mais hipóteses têm de se curar desse abuso [e não] e de não [ehh] perpetuarem este ciclo. Depois, há o stress e a falta de apoio. Ser pai pode ser [uma] um trabalho difícil e muito cansativo. Os pais que [têm] cuidam das crianças sem o apoio da família, de amigos ou da comunidade podem sofrer de muito stress. Os pais jovens adolescentes lidam muitas

	vezes [com a necessidade] com a maturidade para ser um pai. Tratar de uma criança [com [ehh] com com com falta] com uma deficiência é também um desafio. Os [providenciadores de cuidados] que tão com stress financeiro ou pessoal são também um risco. O álcool e o abuso de drogas
5'	levam [falhas de julgamento [aahh]] falhas de decisão e podem interferir [com a] com as [decisões sobre o abuso, [ehh] por estar [...] [o abuso] o abuso de drogas ou de álcool levam muitas vezes à negligência de menores também. Depois, há a violência doméstica. Presenciar violência doméstica numa casa, bem como o caos e a instabilidade que resultam daí, é um abuso emocional para uma criança. Frequentemente a violência doméstica escala a violência física [contra a criança] também contra a criança. Além disso, há muitos pais que abusam fisicamente e que insistem que as suas acções são apenas uma forma de disciplina, formas de fazer com que as crianças aprendam a comportar-se. Mas há uma grande diferença entre dar uma palmada
6'	no traseiro de uma criança e torcer-lhe o braço até que ele parta. Portanto, o nível de força utilizada por um pai frustrado ou zangado pode facilmente fugir do controlo e levar a um ferimento. O abuso físico pode incluir [bater com uma] bater com uma mão ou com o punho ou com o pé ou com um objecto, queimar, abanar, empurrar ou atirar uma criança, beliscar ou morder a criança, ou mesmo puxar uma criança pelo cabelo. Outra forma de abuso de menores é, envolvendo bebés, é o [síndrome de abanar bebés], em que um [prevençor] de cuidados abana bruscamente o bebé, para fazer com que ele pare de chorar, causando danos cerebrais que muitas vezes levam a graves problemas neurológicos ou mesmo à morte. O abuso emocional pode parecer invisível. No entanto, porque eles
7'	que envolve comportamentos que interferem com a saúde mental da criança ou com o seu desenvolvimento social, os efeitos podem ser extremamente prejudiciais e podem mesmo levar [ehh] a cicatrizes para toda a vida, mais ainda do que o abuso físico. O abuso emocional toma muitas formas [de] sejam elas palavras ou acções. [eiehh] há alguns exemplos como as palavras podem magoar [podem] incluem a vergonha, a humilhação [da cha] da criança, chamar-lhe nomes e fazer comparações negativas para com outros ou mesmo possivelmente dizer à criança ela não presta ou que não tem valor, que é má ou que é um erro. [como] a forma como as palavras são ditas, pode ser aterrador para uma criança, tal como gritar ou ameaçar. Agora, exemplos de acções incluem [eeihh] ignorar ou rejeitar uma criança, dar-lhe a ele ou a ela o tratamento de silêncio
8'	outro componente muito forte do abuso [...] é expor a criança a situações impróprias ou comportamentos impróprios, especialmente actos causam sensação de falta de capacidade para [fazer ou] de reacção, [como a violência] doméstica. Depois há o abuso sexual de crianças, definido como qualquer acto sexual entre um adulto e uma criança, que tem [componentes [eeh] físicas e emocionais] componentes de abuso físico e emocional. O abuso sexual pode ser físico, tal como toques inapropriados e penetração sexual. De facto pode ser também emocionalmente abusivo, como em casos em que a criança é forçada a despir-se ou expor uma criança a sexualidade adulta. Além dos danos físicos [que o sexo] que o abuso sexual pode causar a componente emocional é forte e tem um alcance muito grande. O nível de vergonha que
9'	vem com o [aaah] abuso sexual faz com que o comportamento seja duplamente traumatizante. Enquanto as notícias sobre predadores sexuais são assustadoras, o que é ainda mais assustador é que o adulto que normalmente abusa de uma criança ou dum adolescente é normalmente alguém que a criança conhece e em quem ela deveria confiar, como um parente, alguém que [dá] presta cuidados, um membro da família, um amigo, um vizinho, um professor, um treinador ou um membro do [clérigo]. As crianças podem-se preocupar que os outros não se acreditam nelas ou que o abusador fica zangado, se contarem. As crianças podem acreditar que o abuso é sua culpa e que a vergonha é devastadora que pode causar efeitos para toda a vida. Depois, há a negligência infantil e é [ehh] a forma mais frequente de abuso.
10'	[ehh] isto é a falha de providenciar as necessidades básicas da criança e colocar em perigo o seu bem-estar. A negligência de crianças não é sempre deliberada. Por vezes, um [prestador de cuidados] torna-se física ou mentalmente incapaz de prestar cuidados à criança, tais como [uma] numa depressão ou ansiedade que não seja

	tratada. Noutras alturas, o álcool ou o abuso de drogas podem impedir o julgamento e a capacidade de manter a criança segura. O resultado final [eeehh] é sempre uma criança que [não tem as suas] não vê cumpridas as suas necessidades físicas e ou emocionais. Então, o que devemos fazer, se uma criança relata abusos? Num primeiro momento, podemos-nos sentir demasiado confusos, se uma criança começa a falar sobre abusos. É um assunto difícil de aceitar e podemos não saber o que dizer.
11'	A melhor forma de ajudar será dar-lhe calma e apoio [iiieeh] incondicional. Deixe que as suas acções falem por si, se tem dificuldades em encontrar as palavras. Lembre-se que é um tremendo acto de coragem para as crianças de revelarem abusos. [pode podem pode-lhes ter dito] ter sido dito especificamente para não dizerem e podem até sentir que o abuso é normal. Podem sentir que a culpa do abuso é dele. A criança [vê-o ahh] vem à sua procura, para pedir apoio, portanto, não a desiluda. Além disso, evite a negação e permaneça calmo. Uma reacção comum a notícias como estas, embora possam parecer muito incomum é a negação. No entanto, se mostrar negação a uma criança
12'	ou mostrar choque ou [uuhh] nojo perante o que estão a dizer, ela pode ter medo de continuar e [vai esquecer] vai desligar. Seja o mais confiante possível. Não interrogue a criança. Em vez disso, deixe que ela explique-lhe, nas suas palavras, o que é que aconteceu. Isto pode confundir a criança e fazer com que seja difícil que eles continuem com a história, se fizer perguntas directas. Assegure a criança que ela não fez nada de mal. É necessário muito, muita capacidade para uma criança para relatar um abuso. Portanto, assegure-lhe que está a levar a sério o que está a ser dito, e que não é culpa dela. No que diz respeito a fazer queixas sobre abusos de menores, parece tão oficial.
13'	Muitas pessoas são relutantes em envolver-se nas vidas das outras pessoas. No entanto, [ao fazer o] ao relatar, pode fazer a diferença para a criança e para a família da criança, principalmente se for possível acabar cedo com o abuso. A identificação precoce [eehhh] e o tratamento podem evitar efeitos, ao longo da vida. Se o abuso para e a criança receber tratamento adequado, ela pode readquirir um sentido de autoconfiança, e os pais e os prestadores de cuidados podem também beneficiar de apoio e treino em termos parentais e de gestão de raiva. [12'39"]

Anexo 26: Transcrição do discurso “Presentation of a flight between Hamburg and Frankfurt with a Boeing 747” (primeiro momento), ao vivo (interpretação *in situ* – com a respectiva apresentação em *powerpoint*), indicando o conteúdo proferido, em cada minuto. Duração total do discurso: 24 minutos e 8 segundos.

Minuto	Conteúdo
1'	Good afternoon, ladies and gentlemen. Most of you probably have already travelled by plane, but most of you probably have never taken a seat inside a cockpit. You know that since September the eleventh there are much more severe restrictions regarding the access of people to aircraft cockpits before, during and after the flights. But since I am the captain of today's Lufthansa flight four-five-six between
2'	Hamburg and Frankfurt (in Germany), I will make an exception and invite you as my special guest to take a seat where I usually sit: on the captain's seat. But do not worry – you don't have to do anything... I will take over the command on the copilot's seat. Our aircraft is a Boeing seven-forty-seven, which is actually this one. Now, while the other passengers [ehh] get on board, store their hand luggage in the upper compartments and take their seats inside the cabin, let's get inside the cockpit and start the preparation for this flight. Now,
3'	the first thing to do is to put on the “fasten seat belts” and the “no smoking” signs. And now it starts to get interesting, at least I hope so... Ahh!, please, it is very important that you turn off your cellular phone or any electronic device you might be carrying with you... because, as you know, they might interfere with our instruments and navigational systems. So, for our flight preparation we will need the F-M-C. It is this device here. Now [ehm] F-M-C (or F-M-G-C) stands for Flight Management
4'	Guidance Computer. It is one of the board computers this aircraft has; it is the brain of the aircraft, so to speak. Now let's introduce the necessary information we will need for this flight. We start telling our Boeing seven-forty-seven where exactly we are located. Now, on this page I will press the position button. After having introduced the code of the airport, that is Echo-Delta-Delta-Hotel – ok? notice that [in] in military or in aviation terms [ehhm] we do not use the normal designation of numbers or alphabet letters,
5'	but [ehh] the] the NATO phonetic alphabet. So, [our] our airport code is not E-D-D-H, and our gate is not gate thirty-one but it is gate three-one. Okay? [and after] after having introduced this information, [the] the G-P-S sensors of of our aircraft tell the F-M-C the exact coordinates of our exact location. [and [ehh] and these elements you can read on this display here. So, next we will start programming our route and we will press the corresponding button.
6'	On this page we will introduce on the one hand our origin, that is the airport and the departure runway, and on the other hand our destination and the flight number. So, [ehh] our flight is Lufthansa four-five-six, and this afternoon we will depart from Hamburg on runway zero-five. Runway zero-five. How do I know? Well, I tune on the radio the frequency of the Airport Information Services and I receive information like weather conditions, and [ehm] also which is or are the active departure and landing runways.
7'	So, our destination is Frankfurt Airport, okay?, and the corresponding code is Echo-Delta-Delta-Foxtrot. So, after having introduced this information we press the button for the departures and the approaches index page. So, [on this] on the center column, you can see the airport codes, okay? On the left column the departures and on the right side the approaches. Now, since we depart from Hamburg airport [ehh] we press the left button of the FMC in that line, okay?
8'	we get to a page now which shows us the STARS, [ehh] sorry, which shows us the SIDs for runway zero-five. The SIDs..., and [we select] we select the AMLUH-six-C-SID, okay? We select the AMLUH-six-C-SID. And you might ask yourself: What is a SID? SID stands for Standard Instrument Departure. In other words: it is the departure route which aircrafts must fly to take you out of a certain airport. So, you fly on this departure route to take you to a waypoint where [ehm]
9'	[the the] where the] where the route starts, okay? So, you [can compare it] you can compare it to the following situation: imagine that you live in the city of Oporto, and at

	[eh], for example, Rua d'Argentina, and you would like to drive to the Estádio do Dragão. So, your origin would be Rua d'Argentina; [ehh] your gate would correspond to your house number; your destination is Estádio do Dragão; your route would probably be the Via de Cintura Interna and therefore you would choose the motorway entrance Bessa Leite. At least, I think so...
10'	Now, this means that in this situation your SID would be the way between the origin Rua d'Argentina and the motorway entrance Bessa Leite. But let's go back [to the the] to the cockpit and see how it works there. So, [ehhh] we have selected] we have selected the AMLUH-six-C-SID, and this is the SID which will lead you directly to [the AMLUH waypoint] the AMLUH waypoint. And that is where our route to Frankfurt
11'	actually starts. Now, at this moment, I would like you also to keep in mind the HOS-waypoint, okay?, the HOS-waypoint and the fact that we must not, I repeat, we must not fly above two hundred and fifty knots below ten thousand feet. Please, keep this in mind, because we will come later to this information. Now we have to introduce some additional information in our F-M-C. So, we have to tell the computer how much fuel we are going to carry with us – it is approximately thirty-one tons of fuel, and our cruising altitude,
12'	which will be twenty-six thousand five hundred feet. And this information is also introduced, here, on the autopilot computer, which is this panel here, okay?, and there we introduce also twenty-six thousand five hundred feet. Now, again back to the F-M-C – on this page, on the takeoff reference page we have to introduce now the position of our flaps. We introduce here position ten, okay?, and when doing so, there appear automatically on the right side three different numbers, together with V-one, V-R and V-two, okay? They appear
13'	on the right side, okay? Now, these are our V-speeds for our takeoff procedure. So, well, what are these V-speeds? V-one is the maximum speed during takeoff at which a pilot can safely stop the aircraft without leaving the runway. This is also the minimum speed that allows the pilot to safely continue to V-two even if a critical engine failure occurs, that is between V-one and V-two. What is V-R? V-R is the rotation speed. This means,
14'	it is the speed at which the airplane's nose wheel leaves the ground, okay? And V-two is the speed at which it is safe to take off. Now, let's have a look at this display now. Do you notice the blue dotted line on this display? That is our flight route from Hamburg, from runway zero-five at this airport onwards. So, [ehm], the blue dotted line means that the programmed route
15'	is not continuous, okay?. And so, we need to introduce some additional information. And, these green little boxes here in the F-M-C, they tell that we need to introduce additional information. So, in order to eliminate this discontinuity in our route, I will link the AMLUH-waypoint with the next available valid waypoint, okay? So, the AMLUH-waypoint I link with the next available waypoint, and I press the button which says activate. When doing so, do you notice now the difference
16'	on this display? So, can you see what has happened actually? The blue dotted line has turned pink now, and that means that our complete flight route is continuous now. Do you also notice anything special regarding this continuous line? It represents actually [the] the departure route I showed you some minutes ago. So, while the stewardesses are checking if the passengers have their seat belts on, their luggage is stored in the upper compartments, and all the security instructions are being followed so that we can take off, let's have a look again at
17'	the autopilot computer, okay, to this panel here. Now, there are four main steps actually to be followed: you remember that we must not under any circumstances fly above two hundred and fifty knots below ten thousand feet. So, I introduce here this information: two hundred and fifty knots. The next thing is [eehhmm]to turn on the L-NAV button, yeah?, the L-NAV button. L-NAV stands for lateral navigation, okay?, and its function is to control that the aircraft does not get off the route in this case, okay?
18'	Below this button, there is another button which is the V-NAV button, and V-NAV stands for vertical navigation, okay?, that is, its function controls the climb speed, the cruising speed and also the descent speed. I will not press this button at this moment. [ehhmm] our Boeing seven-forty-seven is smart enough and knows that it must not fly above two hundred and fifty knots below ten thousand feet, but if I press this button

	below ten thousand feet, the climb rate and the climb angle would be too high, and our passengers in the back would start to complain. So, what do I do? I choose [manually] yeah? manually a vertical speed of
19'	two thousand feet per minute. This allows the aircraft to climb with an angle of ten to fifteen degrees, okay?, and so, no problem for our passengers, okay? Now, having done so, I will also introduce the direction of our departure runway, okay?, and I do it with this knob here. You know that three hundred and sixty degrees correspond to north; one hundred and eighty degrees to south; two hundred and seventy to west and ninety degrees to east. So, since we depart on runway zero-five, [ehhm] our direction is northeast, and actually the direction of runway zero-five
20'	at Hamburg airport has a forty-nine degrees direction, okay? So, now our flight preparation is terminated and [we are ready] we are ready to get pushed back, away from gate three-one, to start our engines and to get to runway zero-five to lift off the ground, okay? So, let's do so... So, this is Hamburg airport, at gate three-one. We have started our engines, and are rolling now to runway zero-five.
21'	I hope that with all the sound you can still hear me... Right in front of us, I think you can see it, is an Iberia airplane which is flying to Madrid Barajas. So, while we are rolling we set our flaps to position ten.
22'	On the right side you can see the departure runway, and on the left side some of the hangars at Hamburg airport. Now, let's have a look from the outside... Now, close to the runway we tune on our radio the frequency of Hamburg control tower,
23'	and we inform them that we are ready to take off at runway zero-five. So, we get cleared for takeoff, that is, we get permission for takeoff. And while we are rolling on the runway to lift off, we hear several announcements. These are eighty knots and the V-speeds. I hope you remember them... So, after lifting off, we retract the landing gear.
24'	Now, it's actually a little bit loud, but aircrafts are loud... There is nothing we can do about it. So, we make the right turn to fly to the AMLUH waypoint.
25'	And here, we have reached our cruising altitude and we are flying over the city of Hannover. [24'08"]

Anexo 27: Transcrições das interpretações (modalidade *in situ*).27.1. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito A)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde, senhoras e senhores, a maior parte de vocês provavelmente já viajaram de avião, mas a maior parte de vocês provavelmente nunca entraram na cabine do piloto. Desde [ehhhh] o onze de Setembro, há mais restrições relativamente ao acesso de pessoas [ao] à cabine do piloto durante e depois dos voos. [mas] mas como sou o piloto do voo quatro-cinco-seis
2'	da Lufthansa entre Hamburgo e Frankfurt, na Alemanha, vou abrir uma excepção e convidá-los a todos como convidados especiais para se sentarem no assento do capitão onde eu me sento. Mas não se preocupem que não têm que fazer nada... vou eu encargar-me dos comandos no assento do copiloto. A nossa have é um Boeing sete-quatro-sete, que é exactamente este. Enquanto os outros passageiros embarcam e colocam a bagagem de mão nos compartimentos e se sentam na cabine, vamos [ehhhh] observar o cockpit e ver as preparações [para ahhh sair] para voar .
3'	A primeira coisa que é preciso fazer é ligar os sinais de apertar cintos e não fumar. E agora começa a ficar interessante, pelo menos isso espero. Ah!, por favor, é muito importante que desliguem os telemóveis e outros aparelhos electrónicos porque, como sabem, podem interferir com os nossos instrumentos e com o nosso sistema de navegação. Por isso, para os preparativos de voo precisamos do F-M-C, que é este aparelho aqui . O F-M-C (ou F-M-G-C) significa "Flight
4'	Management Guidance Computer", isto é computador de gestão de voo. É um dos computadores de bordo que tem o avião. É o cérebro do nosso avião, por assim dizer. Vamos então apresentar a informação necessária para este voo. Começamos por dizer ao nosso Boeing sete-quatro-sete exactamente onde é que estamos. Nesta página, vou premir [a a] o botão de posição. Depois de introduzir o código [do de] de bordo , Eco-Delta-Delta-Hotel – [ehh] temos que reparar que em [natação] militar, não utilizamos [ehhh]
5'	[os o] as letras do alfabeto ou os números, mas o alfabeto fonético militar. Por isso, o nosso código do aeroporto não é E-D-D-H e a nossa porta não é a porta trinta e um, mas porta três-um. Depois de introduzir esta informação, os sensores do G-P-S do nosso avião, [diz] comunica ao F-M-C [as com] as coordenadas exactas da nossa posição. E estes elementos que se podem ver destacadas no ecrã. Depois, então, programamos a nossa rota e vamos premir o botão correspondente .
6'	Nesta imagem vamos introduzir, por um lado, a nossa origem, isto é, o aeroporto e a pista de partida, e por outra parte , [a nó] o nosso destino e o número de voo. Por isso, o nosso voo Lufthansa sete-quatro-seis e esta tarde vamos sair de Hamburgo da [porta zero-cinco] pista zero-cinco. Como é que sei isso? Bom, sintonizo [ehhh] a frequência do serviço de informação do aeroporto e recebo informações como as condições meteorológicas, e quais são as pistas
7'	activas [para] de saída e de chegada. Por isso, o nosso destino é o aeroporto de Frankfurt, e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot. Depois de introduzir esta informação, vamos premir o botão para partidas [ehh no índice] na página de índice para partidas e chegadas. Na coluna do centro, podemos ver o código do aeroporto, na coluna da esquerda as partidas e do lado direito [os eh] as aproximações. Como saímos de Hamburgo, vamos premir o botão da esquerda do FMC nessa linha.
8'	Vamos então para [um eh] um ecrã, [que nos mostra] que nos mostra [os eh] os sítios [da rota] [eeehhh] da pista zero-cinco e seleccionamos então o AMLUH-si- [não sei quê] . Podemos perguntar-nos o que é um SID? SID significa "Standard Instrument Departure", [partida de de eh] quer dizer a rota de partida [que deve] [ehhh] nave que deve tomar o avião , para chegar a um determinado aeroporto. Assim, voamos por esta rota
9'	para chegarmos a um ponto de destino [ehh] que é onde começa a rota. Podemos,

	então, comparar [nestaaahh] com esta situação: imaginemos que vivemos na cidade do Porto e na Rua d'Argentina e queremos ir [ao estádio de fut] ao Estádio do Dragão. Então, nesse caso, a nossa origem é a Rua d'Argentina; [o a] a porta será o número da porta de casa; o nosso destino é o Estádio do Dragão e a rota provavelmente será a Via de Cintura Interna. E, portanto, vamos escolher a entrada da auto-estrada Bessa Leite.
10'	Isso significa que nesta situação [a nossa] o nosso SID será a rota entre Rua d'Argentina e a entrada da auto-estrada Bessa Leite. Mas vamos voltar ao cockpit e ver como funciona ali. Portanto, seleccionámos [o AMLUH-seis-C] o SID AMLUH-seis-C. Esse é o SID que nos vai levar directamente ao ponto AMLUH. E
11'	aqui é onde começa nossa rota de voo para Frankfurt. Neste momento, devemos [ehhh] não esquecer [uuhhh] o HOS] o ponto HOS e o facto de que [não] não [podemos voar] [ehh] mais com] não podemos voar a mais de dois mil novecentos nós por debaixo dos dez mil pés. [por não] não podemos esquecer isto e vamos voltar a esta informação mais logo. Devemos [ehhh] introduzir alguma informação mais. Devemos dizer ao computador, quanto combustível vamos carregar: aproximadamente [trinta e um] trinta e uma toneladas de
12'	[ehh] combustível e a nossa altitude, cruzeiro, que será vinte e cinco mil e quinhentos pés. Esta informação também é introduzido no computador do piloto automático, que é este painel aqui, e também introduzo vinte e seis mil e quinhentos pés. Mais uma vez, de volta ao F-M-C. Neste ecrã, temos que introduzir a posição dos flaps. Introduzimos, então, a posição dez, e quando fazemos isso, vai aparecer automaticamente ao lado direito três números diferentes, [juntos] juntamente com V-um,
13'	V-R e V-dois, que aparecem todos no lado direito. Estas são as nossas velocidades V [para o nosso] o nosso procedimento de decolagem. O que são estas velocidades V? V-um é [eehh] a velocidade máxima durante a decolagem, à qual o piloto pode parar a [have] com segurança, sem abandonar a pista. Esta é também a velocidade mínima que permite ao piloto a continuar, com segurança à velocidade V-dois, ainda que ocorra [uma ehhh] uma falha crítica no reator, entre V-um e V-dois. V-R é [a velo]
14'	a velocidade de rotação, isto é, a velocidade, à qual [uuhhh] o nariz deixa [ehh] o solo. E V-dois é a velocidade, à qual é seguro [ehhh] fazer a decolagem. Vamos, dar uma vista de olhos a esse ecrã. [ehh] vocês [notam a] nota a linha pontuada em azul? Essa [é o nosso a noosa] é a nossa rota a Frankfurt na pista zero-cinco, [neste] a partir deste aeroporto. Por isso, a linha azul
15'	quer dizer [ehhh] que o programa da rota não é contínuo. Por isso, devemos introduzir alguma informação complementar, e essas caixinhas azuis no F-M-C indicam que devemos introduzir esta informação complementar. Por isso, para eliminar esta descontinuidade na nossa rota, vou ligar o ponto AMLUH ao próximo ponto AMLUH válido. Vamos ligar o AMLUH com o nosso ponto válido, e depois premimos [o ponto que diz] o botão que diz activar. E quando fazemos isso, notamos então
16'	a diferença no ecrã. Vemos o que aconteceu. De facto, a linha pontuada azul tornou-se cor-de-rosa, e isso significa que a nossa rota de voo [completa ehh] está completa. Também podemos reparar uma coisa de especial a esta linha cor-de-rosa contínua que representa de facto o ponto de partida que mostrei há uns minutos. Enquanto as hospedeiras verificam que [ehha] tá tudo em ordem para a partida e que as [sekiú ehh] as instruções de segurança tão a ser seguidas, vamos dar uma
17'	vista de olhos ao computador do piloto automático, neste painel mais uma vez. Há quatro [ehhhh] procedimentos que devemos seguir. [não podemos voar] não podemos voar a [mais de ehh] mais de duzentos e cinquenta nós, por baixo dos dez mil metros. Por isso, introduzi esta velocidade de duzentos e cinquenta nós. [a próxima ehhh] o próximo passo é ligar [o L] o botão de L-NAV, que significa L navegação [...], que a função é controlar que a navegação não sai da rota programada.
18'	Por baixo há outro botão, o V-NAV botão, que quer dizer navegação vertical. A sua função controla [a uhmm] a velocidade de subida, de navegação e de descida. Não vou carregar neste botão agora. O nosso Boeing sete-quatro-sete sabe que não deve voar para cima dos duzentos e cinquenta nós, [eehh] a uma altitude inferior a

	dez mil metros, mas se [ehh pri] se primo este botão [...], o índice de subida [vai ser] o ângulo vai ser demasiado pronunciado, e os passageiros vão queixar-se. Por isso, o que é que faço? Escolho manualmente uma
19'	velocidade vertical de dois mil pés por minuto. Isto permite que o avião suba num ângulo de [...] quinze graus. Isto não dá problemas aos passageiros. Depois de fazermos isto, vou introduzir as direcção [do nóss] da nossa [ehhpep] pista de partida, com essa alavanca. Trezentos e sessenta graus [consi] norte, cento e oitenta corresponde a sul, [...] noventa graus corresponde a leste. Por isso, se saímos da pista zero-cinco, a nossa direcção é [norlés] noroeste.
20'	Por isso, a pista zero-cinco no aeroporto de Hamburgo tem um ângulo de quarenta e nove graus. [a nossa] as nossas preparações para o voo estão acabadas e estamos prontos [de] para sairmos da porta três-um, para ligar os reactores [...] e para sair do solo. Vamos então fazer isso. Isto é o aeroporto de Hamburgo, na porta três-um. [vamm] ligámos os reactores
21'	e estamos a dirigir-nos à pista zero-cinco. Espero que me possam ouvir, apesar do barulho. Podem ver um avião da Ibéria que está a voar para o aeroporto de Barajas em Madrid. Enquanto
22'	vamos para pista, vamos posicionar os flaps [...]. À direita podemos ver a pista de partida e à esquerda alguns dos hangares do aeroporto de Hamburgo. [vamos] vamos dar uma vista de olhos desde o exterior. Perto da pista sintonizamos a nosso rádio
23'	com a frequência da torre de controlo de Hamburgo e eles nos informam que estamos prontos para sairmos da pista zero-cinco. Por isso, temos autorização para partir. Enquanto estamos a rolar na pista, vamos ouvir várias [eehh] anúncios. [...]
24'	Temos que levantar o trem de aterragem. Agora o barulho é mais alto, mas não podemos fazer nada quanto a isso. Viramos à direita, em direcção a Hamburgo.
25'	E estamos à altitude de cruzeiro [...] [...] [24'12"]

27.2. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito B)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde, senhoras e senhores, a maior parte de vocês provavelmente [eehh] já viajaram de avião, mas a maior parte de vocês talvez nunca [esteve dentro [eehh]] se sentou num cockpit. Vocês sabem que desde do onze de Setembro, [há [mmhh]] há muito mais restrições [eehh] [em reléiss] em relação ao acesso das pessoas ao cockpit das naves, antes durante e depois do voo. Mas desde que eu sou o capitão deste voo da Lufthansa quatrocentos e cinquenta e seis
2'	entre Hamburgo e Frankfurt na Alemanha, vou abrir uma excepção [e convidar] [e vou-vos convidar] e vou convidá-lo para se sentar onde me costumo sentar, [no no] na cadeira do capitão. Mas não se preocupem, vocês não têm que fazer nada... [eu eh] eu assumirei o comando [no no no] na cadeira do copiloto. [a nossa nave espacial] o nosso avião é um Boeing setecentos e quarenta e sete, que é este aqui. Enquanto os outros passageiros embarcam, ponham a bagagem de mão nos compartimentos superiores e se [sentem-se] e deixam-nos sentar, vamos para dentro do cockpit e começar as preparação para este voo. Okay, então,
3'	a primeira coisa a fazer é pôr os cintos de segurança e os sinais [ehhh] para não fumar. E agora começa a ficar interessante, pelo menos assim o espero. Ah!, por favor, é muito importante que desliguem os telemóveis e ou qualquer aparelho electrónico que tenha consigo, porque, como sabem, podem interferir com os nossos instrumentos e o nosso sistema navegacional. Para a preparação do voo vamos precisar do F-M-C. É este aparelho aqui. Agora, o F-M-C (ou F-M-G-C) significa "Flight Management Guidance
4'	Computer". É um dos computadores de bordo que este avião tem. É o cérebro [desta desta] [do nosso avião], da nossa aeronave, como podemos dizer. [vamos eh] vamos apresentar a informação [necessária] e temos necessária e [vam necessá] para este voo. [vous pu] dizer que o nosso Boeing setecentos e quarenta e sete [é o nosso] vamos dizer onde estamos localizados. Nesta página, [eu vou eu vou [eehh]] vou pressionar o botão da posição. Depois de vos [eehh] apresentar [as

	coordenadas] as códigos [...], que é Elca-Delta-Delta-Hotel – reparem que [nnn] no exército ou em termos de aviação, não utilizamos [ehhh] as designações normais de números ou
5'	as letras do alfabeto, mas o alfabeto fonético da NATO. Então, o nosso código do aeroporto não é E-D-D-H e [a nossa porta não é] a nossa porta não é [sessenta e um] trinta e um, mas é a porta três-um. Depois de vos ter apresentado esta informação, os sensores G-P-S [do nosso] da nossa aeronave, dizem ao F-M-C as coordenadas exactas da nossa localização exacta. E estes elementos [que podem] podem vê-los no display, okay? Então, a seguir, vamos começar a programar a nossa rota [e vamos eehhh pre] vamos carregar no botão correspondente.
6'	Nesta página [vamos apresentar a nossa] vamos introduzir [aahh] a nossa origem, que é o nosso aeroporto [e o e a] e a pista de partida, e [por outro lado], noutro lado do nosso destino e o número de voo. Então, o nosso voo é o Lufthansa quatro-cinco-seis e esta tarde vamos partir de Hamburgo na pista zero-cinco. Como é que eu sei? [ehhh por] eu sintonizo na rádio a frequência dos serviços do aeroporto e eu recebo informações [laika] como as condições meteorológicas, e qual é ou quais são
7'	as pistas de partida [iihhhhh] de chegada. Então, o nosso destino é o aeroporto de Frankfurt, e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot. Depois [de vos] de introduzir esta informação, carregamos no botão para a partida [e o e das ehhh] e o index da aproximação. Na coluna central, podemos ver os códigos do aeroporto, na coluna da esquerda as partidas e na direita as chegadas. [desde que] uma vez que partimos de Hamburgo, carregamos no botão esquerdo do FMC naquela linha.
8'	Vamos para uma página agora [que nos mostra as estrelas desculpe, desculpe] mostram os SIDs, sim os SIDs da pista zero-cinco e seleccionamos o AMLUH-seis-C, o SID AMLUH-seis-C. E podem perguntar-se [o que é um SID] o que é o SID? SID significa “Standard Instrument Departure”, noutras palavras, é a rota de partida em que a aeronave deve voar, [para para] nos [sir] para nos levar para fora de certo aeroporto. Então, [ehhh] voamos nesta rota para nos levar
9'	a um ponto de [...] onde a rota começa, okay? Então, podem comparar com a seguinte situação: imaginem que nós vivemos na cidade do Porto, por exemplo, na Rua d'Argentina e querem conduzir para o Estádio do Dragão. Então, a origem seria a Rua d'Argentina; a porta será correspondente ao número da casa; o destino é Estádio do Dragão. A rota seria provavelmente a Via de Cintura Interna. Então, escolheria a entrada da auto-estrada VCI que será Bessa Leite.
10'	Pelo menos, é isso que eu julgo. Significa que nesta situação o nosso SID seria o caminho entre a origem que é Rua d'Argentina e a entrada da VCI, portanto da auto-estrada que seria Bessa Leite. Mas vamos voltar ao cockpit e vamos ver como é que funciona lá, okay? Então, seleccionámos [o AMLUH-seis-C] o SID AMLUH-seis-C, e este é o SID que nos vai levar directamente [para [uuhhhh] para] o ponto de partida AMLUH. E [é a nossa]
11'	onde a nossa rota para Frankfurt começa. Então, neste momento, eu gostaria que se lembrassem [o HOS] o caminho de partida HOS e também o facto de que não deveremos, e eu repito, não devemos voar [aahh] acima de duzentos e cinquenta nós abaixo de dez mil pés, okay? Por favor, não se esqueçam disto, porque [logo] mais tarde voltaremos a esta informação. [suspiro] agora [tenho que vos] temos que introduzir alguma informação adicional no nosso F-M-C. Então, temos que dizer ao computador, [quanto ehhh] quanto combustível [é que nós vamos eeehh] que nós temos: será cerca de trinta e uma toneladas
12'	de combustível e a nossa [ehhh alt] altitude de cruzeiro, que seria [trinta e seis] vinte e seis mil e quatrocentos [fiss ehhh] pés. E esta informação é também introduzida aqui, no computador do piloto automático, que é este painel aqui, e aqui também eu introduzo vinte e seis mil e quinhentos pés. Outra vez, de volta ao F-M-C. Neste página [ehhh] [...], temos que introduzir agora a posição dos nossos flaps. Introduzimos aqui a posição dez e quando o fazemos, automaticamente aparece no lado direito três números diferentes, juntamente com V-um, V-R e
13'	V-dois, aparecem no lado direito. Estas são as nossas velocidades V para o nosso procedimentos de descolagem. Então, o que é que são estas velocidades V? V-um é a velocidade máxima durante a descolagem, a qual o piloto pode parar com segurança a aeronave, sem sair da pista. Esta também é a velocidade mínima que permite ao piloto continuar seguramente para V-dois, mesmo se uma uma falha

	crítica de motor acontece, isto quer dizer, entre V-um e V-dois. [o que é o [V-árr]]? o que é o V-R?
14'	É a velocidade de rotação, quer dizer, é a velocidade, à qual [a aero] [o nariz da aeronave] a roda do nariz da aeronave deixa o chão. E V-dois é a velocidade, [a qual é] à qual é seguro descolar. Vamos, olhar para este [display]. Reparem na linha de pontos azuis neste [display]? Esta é a nossa rota de Hamburgo na pista zero-cinco, [eehh] neste aeroporto. Então, a linha azul de [...] [o rota de prog]
15'	[ehhh] a rota programada não continua. E então, [tor n sids] introduzir informação adicional, e essas caixinhas verdes no F-M-ci] indicam que precisamos de introduzir esta informação adicional. Então, de forma a eliminar esta descontinuidade na nossa rota, vou ligar [uuhhh] com o AMLUH [wayponto] com [o próximo] próximo ponto válido. Então, o AMLUH, eu ligo com o próximo válido, e depois carrego o botão que diz [ehhh] [activate] activar. E quando o faço, reparam [que a diferença]
16'	a diferença neste [display]? Conseguem ver o que aconteceu? A linha [...] azul ficou cor-de-rosa. Isso significa que [o nosso] a nossa rota [ehh] é contínua. Repararam também em alguma coisa especial [nnnnnn] no que diz respeito a esta linha rosa contínua? Representa [eehhh] a rota de partida que vos mostrei há uns minutos atrás. Então, enquanto as hospedeiras de bordo estão a verificar se os passageiros têm os seus cintos de segurança, enquanto as bagagens estão guardadas e as instruções de segurança estão a ser seguidos, para [kom] possamos descolar, vamos olhar para
17'	o computador do piloto automático, que é este painel. Há quatro passos [que têm] principais que têm de ser seguidos. Vocês lembraram-se que nunca sob qualquer circunstância baixar acima de duzentos e cinquenta nós, [ehhh] abaixo de dez mil pés. Então, introduzo aqui a velocidade de duzentos e cinquenta nós. A próxima [...] [ehhh se] será ligar [o L-NAV eh] o botão de L-NAV. L-NAV significa navegação lateral e a sua função é controlar que a aeronave [não não sai] não saia [da rota] da rota programada.
18'	Por baixo deste botão há outro botão, o V-NAV. E V-NAV significa navegação vertical. Isso quer dizer, [eehh] controla a velocidade de cruzeiro, de subida, e a velocidade de descida. Eu não vou carregar neste botão neste momento. O nosso Boeing setecentos e quarenta e sete sabe que não pode voar acima de duzentos e cinquenta nós abaixo de dez mil pés, mas se eu carregar neste botão abaixo de dez mil pés, [...] o ângulo de subida seria demasiado alto, e os nossos passageiros atrás [se] começariam a queixar-se. Então, o que é que eu faço? Manualmente, eu escolho [uma vertical] uma velocidade vertical
19'	de dois mil pés por minuto. Isto permite à nave [eehhh] subir [num um ângulo] num ângulo de dez e quinze graus, e então não há problema para os nossos passageiros. Então, tendo feito isto, vou introduzir também a direcção da nossa pista de partida, e faço-o [com este com este] com esta pequena alavanca. Sabemos que trezentos e sessenta [griz pontem] ao norte, cento e oitenta correspondem a sul, duzentos e setenta a oeste e noventa graus a este. Então, como nós partimos da pista zero-cinco, a nossa direcção é [oroeste]. E a direcção
20'	da pista zero-cinco no aeroporto de Hamburgo [tem quatro] tem uma direcção de quarenta e nove graus. Então, a preparação para o nosso voo acabou [e estamos prestes] [amos] prontos para sermos empurrados, para sairmos da porta de embarque, para ligarmos os motores e para chegarmos à pista zero-cinco, para fazer o descolamento. Então, vamos fazer isso. Então, este é o aeroporto de Hamburgo, na porta três-um. Ligámos os motores e agora estamos
21'	a dirigir-nos à pista zero-cinco. Espero que mesmo com este ruído vocês me consigam ouvir. Mesmo em frente a nós, penso que conseguem ver, está um avião da Ibéria que vai voar para o [Bará] Madrid Barajas. Então, enquanto
22'	nos encaminhamos, vamos [ehh] direccionar os nossos flaps [...]. No lado direito, conseguem ver a pista de partida e no lado esquerdo alguns dos hangares no aeroporto de Hamburgo. Vamos ver agora do exterior. Perto da pista vou ligar o nosso rádio
23'	a frequência [do da[ehhh]] da torre de controlo do aeroporto de Hamburgo e vamos informá-los que estamos prontos para descolar na pista zero-cinco. Então, recebemos autorização, quer dizer, autorização. Enquanto vamos até a descolar, vamos ouvir diversos anúncios. [são os] são as velocidades V e nós [é v]. Espero

	que se lembrem disso.
24'	Depois de descolar, [vamos[ehhh]] vamos [prutenar] o trem de aterragem. E agora está muito mais alto, mas os [aeroplões] [ehhh] fazem barulho, não há nada que podemos fazer em relação a isso. Fazemos uma curva à direita [...] [ehhhh]
25'	E aqui chegámos à nossa altitude de cruzeiro e estamos a sobrevoar Hanover. [24'12"]

27.3. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito C)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde, senhoras e senhores, a maior parte de vós provavelmente já viajaram de avião, mas a maior parte de vocês provavelmente nunca se sentaram num cockpit. Desde o onze de Setembro, existem muito mais restrições severas, no que concerne ao acesso das pessoas ao cockpit das aeronaves, anets, depois e durante os voos. Mas uma vez que eu sou o capitão do voo quatro-cinco-seis da Lufthansa de
2'	hoje, entre Hamburgo e Frankfurt na Alemanha, abrirei uma excepção e vou convidar-vos como meus convidados especiais para se sentarem onde normalmente eu próprio me sento, na cadeira do capitão. Mas não se preocupem, não têm que fazer nada... eu vou [eehhh] estar no comando na cadeira do copiloto. A nossa aeronave é um Boeing sete-quatro-sete, que é no fundo este que aqui vêm. Enquanto os outros passageiros entram a bordo e colocam a sua bagagem nos compartimentos superiores e se sentam na cabine, vamos entrar para o cockpit e começar a preparação para este voo. Muito bem, então, a
3'	primeira coisa a fazer será colocar os avisos de não fumar e de apertar o cinto de segurança. E agora é que isto se torna interessante, no mínimo eu espero que sim. Ah!, por favor, é muito importante que desliguem os vossos telemóveis ou qualquer tipo de aparelhos electrónicos que transportem consigo, porque, como sabem, podem interferir com a nossa instrumentação e sistemas de navegação. Para a preparação do nosso voo vamos necessitar do F-M-C, do computador de gestão de voo, que é este dispositivo que aqui vêm. Portanto, F-M-C (ou F-M-G-C) quer dizer computador
4'	[de de] de guia de gestão de voo. Será um dos computadores de bordo [que és] que esta aeronave tem. No fundo, acaba por ser o cérebro da nossa aeronave, por assim dizer. Vamos introduzir a informação necessária que vamos precisar para este voo. Começamos [...] com o nosso Boeing sete-quatro-sete onde estamos no fundo. Bom, nesta página irei colocar e pressionar o botão de posição. Depois de introduzir o código do aeroporto, que é o Eco-Delta-Delta-Hotel – e notem que em termos de aviação ou militares, não usamos a designação normal de números ou
5'	letras do alfabeto [mas], mas sim o alfabeto fonético militar da NATO, neste caso da OTAN. Portanto, não será H-D-D-A e o nosso portão não é o portão trinta e um, mas sim o portão três-um, okay? E depois de introduzir esta informação, de vos falar esta informação, os sensores de G-P-S da nossa aeronave, dizem ao F-M-C as coordenadas exactas da nossa localização exacta. E estes elementos podem vê-los neste [display], okay? Portanto, vamos começar a programar a nossa rota e iremos pressionar o botão correspondente.
6'	Nesta página vamos [apresentar] introduzir de um lado, a nossa origem, ou seja, o aeroporto e a pista [de de] de descolagem, e do outro lado, vamos colocar o destino e o número de voo. Portanto, o nosso voo é o Lufthansa quatro-cinco-seis e esta tarde vamos partir de Hamburgo na pista zero-cinco. Como é que sei isso? Bem, portanto, sintonizo no rádio a frequência dos serviços de informação do aeroporto e recebo informações como condições meteorológicas, e também o que são as partidas activas
7'	e de aterragem, portanto, [eehh] as pistas disponíveis para tal. O nosso destino é o aeroporto de Frankfurt, okay?, e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtro. Depois de vos [introduzir] esta informação, pressionamos o botão para as partidas e as páginas índice de aproximação. Nesta coluna central, conseguem ver os códigos do aeroporto, na coluna da esquerda as partidas e do lado direito as aproximações. Uma vez que vamos partir de Hamburgo, vamos pressionar o botão esquerdo do F-

	M-C nessa linha, okay?
8'	Chegamos a uma página agora [que nos mostra as estrelas desculpem, desculpem] que nos mostram, no fundo, o código SID para a pista zero-cinco e aí seleccionamos [o AMLUH] o [AMLUH-...-ci-SID]. E poder-se-ão perguntar o que é o SID? SID quer dizer, portanto, é um instrumento de partida padrão, noutras palavras, será a rota da partida que o avião deve seguir, para vos levar para fora de um certo aeroporto. Assim, voamos nesta rota num
9'	ponto, em que a rota começa, no fundo, okay? Portanto, podem comparar à situação seguinte: imaginem que vivem na cidade do Porto, por exemplo, na Rua d'Argentina e querem ir para o Estádio do Dragão. Portanto, a vossa origem seria a Rua d'Argentina; a vossa porta seria o número da vossa casa; o vosso destino, Estádio do Dragão. E a rota seria a Via de Cintura Interna e aí seleccionariam a entrada na auto-estrada Bessa Leite.
10'	Pelo menos, julgo eu. Isto significa que nesta situação o vosso SID seria o caminho entre a origem da Rua d'Argentina e a entrada da Via de Cintura Interna, Bessa Leite. Mas voltemos ao cockpit e vamos ver como funciona aí. Portanto, seleccionámos [o AMLUH-six-C-SID] e este é o SID que nos irá levar directamente à ao ponto de partida AMLUH. E aí
11'	é onde a nossa rota para Frankfurt começa efectivamente. Neste momento, eu gostaria também que tivessem em mente este ponto aqui [...] e o facto de que, repito, não devemos voar acima de duzentos e cinquenta nós abaixo dos cem pés. [...] Vamos introduzir alguma informação adicional no F-M-C. Assim, vamos dizer ao computador, quanto combustível vamos transportar connosco, que será aproximadamente trinta e uma toneladas de combustível e a nossa
12'	altitude de cruzeiro, que será vinte e seis mil e quinhentos pés. E esta informação é introduzida aqui também no computador do autopiloto, que é este painel aqui, e aqui introduzo também vinte e seis mil e quinhentos pés. Novamente, de volta ao computador F-M-C. Nesta página, na página de referência do levantamento, temos que definir a posição dos flaps. Introduzimos aqui a posição dez, e como tal, vai aparecer automaticamente do lado direito três diferentes números, juntamente com V-um, V-R e
13'	V-dois, okay? Aparecem do lado direito. E, como tal, estas são as velocidades para os nossos processos de levantamento. Bom, então o que são estes velocidades V? V-um é a velocidade máxima durante o levantamento, de forma a que o piloto possa [ssss] [mui to meik] parar a aeronave, sem sair da pista. Isto também é a velocidade mínima que [pelo] permite ao piloto que continue, com segurança para a velocidade dois, mesmo que exista uma falha de um motor, entre a velocidade um e a velocidade dois. O que é V-R? V-R
14'	é a velocidade das rotações, isto significa, a velocidade, à qual o nariz do avião [ehh] portanto, levanta do solo. V-dois é a velocidade, à qual é seguro fazer a levandagem do avião. Portanto, este ecrã aqui, se conseguirem reparar nesta linha [eeehhhh] com pontos azuis, isto é a nossa de voo na pista zero-cinco de Hamburgo, neste aeroporto e daqui para a frente. Assim, esta linha
15'	significa que a rota programada não é contínua, okay? E, como tal, temos que introduzir alguma informação adicional, e estas pequenas caixas verdes [...] indicam que precisamos de introduzir esta informação adicional. Assim sendo, de forma a poder eliminar esta continuidade na nossa rota, eu vou conectar o ponto AMLUH com o nosso próximo ponto válido de AMLUH também. [assim sendo] assim eu conecto o AMLUH com o nosso ponto válido, e aí pressiono o botão que diz activar. [ruídos] e quando o faço, reparam agora
16'	que existe uma diferença neste ecrã? Conseguem ver o que é que aconteceu? No fundo, o que acontece, é que aquela linha [...] azul se tornou em cor-de-rosa agora, e isso significa que a nossa rota completa é contínua agora. Vêem algo de especial também no que concerne a esta linha contínua? Representa, no fundo, a rota de partida que vos mostrei há uns minutos atrás, okay? Enquanto as hospedeiras estão a verificar se os passageiros têm o cinto de segurança colocado e que a bagagem está no compartimento superior e que todas as instruções de segurança estão a ser cumpridas, para que possamos efectuar [ehhmm]
17'	o levantamento do avião, vamos colocar no computador do copiloto, neste painel de novo [...]. Existem quatro passos principais que têm de ser seguidos. Lembrem-se

	que não devemos, em nenhuma circunstância, [voar] voar acima de duzentos e cinquenta nós abaixo dos dez mil pés. Portanto, introduzo aqui o valor de duzentos e cinquenta nós. A próxima coisa será ligar [o] o botão [...] de navegação lateral, e a sua função é fazer com que o avião não saia da rota programada, neste caso, okay?
18'	Por baixo deste botão existe um outro, o [V-NAV button], que tem a ver com a navegação vertical, o que significa que a sua função controla a velocidade de cruzeiro, e também a velocidade de aterragem e de [...] [...] Eu não vou carregar neste botão neste momento. O nosso Boeing sete-quatro-sete sabe que não pode voar acima dos duzentos e cinquenta nós, abaixo dos dez mil pés, mas se eu carregar neste botão abaixo dos dez mil pés, o rácio [de de] de levantamento [...] será demasiado alto, e os nossos passageiros lá atrás iriam começar a reclamar. E assim, o que é que eu faço? Escolho manualmente uma velocidade vertical
19'	de dois mil pés por minuto. Isto permite que a aeronave suba num grau entre dez a quinze graus. Portanto, não há problema para os nossos passageiros. Posto isto, irei introduzir também a direcção da nossa pista de partida, e faço-o com esta pequena alavanca aqui. Sabem que trezentos e sessenta graus correspondem a norte, cento e oitenta correspondem ao sul, duzentos e setenta a oeste e noventa graus correspondem a este. Uma vez que vamos partir da pista zero-cinco, a nossa direcção é noroeste.
20'	E a direcção zero-cinco [nués] aeroporto tem uma direcção de quarenta e nove graus. Agora, a nossa preparação para o voo está finalizada e estamos prontos para sair da porta três-um, para [começar] iniciar os nossos motores e para entrar na pista zero-cinco para sair do solo, okay? Portanto, vamos tratar disso. Isto é o aeroporto de Hamburgo, na porta três-um.
21'	Ligámos os nossos motores e estamos agora a caminho da pista zero-cinco. Espero que ainda me consigam ouvir, com todo este barulho dos motores. Aqui à nossa frente, penso que conseguem ver, [está um] está aqui um avião da Nigéria que está a voar para Barajas. Bom,
22'	enquanto estamos em rotação, colocamos os nossos flaps na posição dez. Do lado direito, conseguem ver [aahhh] a pista de aterragem e do lado direito conseguem ver alguns hangares do aeroporto de Hamburgo. Vamos ver através de um ponto de vista exterior o nosso avião. Agora, junto à pista, vamos sintonizar no nosso
23'	rádio a frequência da torre de controlo de Hamburgo e vamos informá-los que estamos prontos para levantar voo na pista zero-cinco. Portanto, temos autorização para levantamento, o que quer dizer que temos permissão para levantar. Enquanto estamos a caminho da descolagem, vamos ouvir uma série de anúncios. Isto tem a ver com os nós [...] e espero que se recordem dos mesmos.
24'	Estamos a recolher o trem de aterragem. Temos descolagem. No fundo, agora o barulho é mais alto, mas os aviões são barulhentos, não há nada que se possa fazer. Portanto, vamos agora curvar à direita, para seguirmos o ponto AMLUH.
25'	No fundo, agora atingimos a nossa altura de cruzeiro e estamos agora a voar sobre a cidade de Hanover. [24'13"]

27.4. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito D)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde, senhoras e senhores, a maior parte de vós provavelmente já viajaram de avião, mas a maior parte ainda não estiveram dentro de um cockpit. [ehh] [em Setembro, a onze de Setembro] existem desde [eehh] do onze de Setembro, existem algumas restrições, no que diz respeito a pessoas dentro do cockpit, antes, depois e durante os voos. Mas visto que eu sou o capitão deste voo da Lufthansa quatro-cinco-seis
2'	entre Hamburgo e Frankfurt na Alemanha, [irei] abrirei esta excepção e irei convidá-los como convidados especiais a estarem onde geralmente eu costumo sentar-me, no banco do capitão. Mas não se preocupem, não têm que fazer nada... eu tomarei conta dos controlos do comando no cockpit. O nosso avião é um Boeing sete-quatro-sete, que é este na imagem. Agora, [enquanto os] enquanto os passageiros [ehh] entram [ajehh] ajustam a sua bagagem e tomam os seus lugares dentro da cabine,

	vamos entrar no cockpit, [eehh] preparando este voo.
3'	Agora, a primeira coisa a fazer é pôr o cinto de segurança e colocar os avisos de não fumadores. E agora começa a ficar interessante, pelo menos eu espero. [ruído micro] Ah!, é muito importante que desliguem os vossos telemóveis ou qualquer aparelho electrónico que podem trazer convosco, porque, como sabem, estes podem interferir com os instrumentos e o sistema de navegação. Para as nossas preparações vamos precisar do F-M-C, é este aparelho aqui. O F-M-C (ou F-M-G-C)
4'	é "Flight Management Guidance Computer". É um dos computadores de bordo que existe [neste compu] neste avião. É o cérebro do nosso avião, por assim dizer. Agora, vamos apresentar a informação necessária que precisamos para este voo. Começamos a dizer ao nosso [vooo] Boeing sete-quatro-sete exactamente onde estamos. Nesta página irei posicionar este botão. Depois de introduzir o código do aeroporto, que é Eco-[...]-Delta-Hotel. Notem que em termos de [nhhn] navegação ou militar, não utilizamos
5'	as letras do alfabeto normais [...], mas o alfabeto fonético militar. Por isso, o nosso código do aeroporto não é [...] [...] e o nosso botão [...] [é o] é o botão três-um. E depois de introduzir esta informação, os sensores do G-P-S do nosso avião dizem ao F-M-C exactamente as coordenadas [do nosso] da nossa localização exacta. E estes elementos podem ser vistos neste [display], okay? Vamos de seguida programar a nossa rota e iremos carregar no botão correspondente.
6'	Nesta página vamos introduzir a nossa origem, que é o aeroporto e [a partida] a pista de partida, e do outro lado, o nosso destino e o número de voo. O nosso voo é o Lufthansa quatro-seis-sete e esta tarde nós partiremos de Hamburgo na pista zero-cinco. Como é que eu sei? Eu ligo no rádio a frequência [...] e recebo [informação] informações acerca [da de] do tempo meteorológicas ou também sobre as
7'	partidas que estão a ser feitas neste momento [...]. E o nosso destino é o aeroporto de Frankfurt e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxtrot. Depois de ter introduzido esta informação, carregamos no botão para a partida e a página de index [...]. Nesta coluna central, podemos ver os códigos do aeroporto, na coluna da esquerda as partidas e na parte direita as [mmhhrrmm] chegadas. Como partimos de Hamburgo, carregamos no botão da esquerda do F-M-C [...]
8'	como aqui na imagem. Mudamos a página agora [onde vemos] que nos mostra a SID da pista zero-cinco e aí [escolhemos] escolhemos a [AMLUH-seis-[...]-SID]. E podemos perguntar-nos o que é o SID? SID "Standard Instrument Departure" é um instrumento de partida standard. Por outras palavras, é a rota da partida que o avião tem que tomar, para nos tirar de certa zona do aeroporto. Por isso, vamos nesta rota para irmos para um sítio mais longe,
9'	onde [o caminho] a rota começa. Podemos comparar com esta seguinte situação: imaginem que vivem na cidade do Porto, [...] e gostariam de ir para o Estádio do Dragão. Assim, a sua origem é Rua d'Argentina; a sua porta [de] de partida é o número da sua casa; [a sua] o seu destino é o Estádio do Dragão. E a sua rota é a Via de Cintura Interna e aí escolheriam a melhor entrada que é a Bessa Leite.
10'	Pelo menos, é o que eu penso. Isto significa que nesta situação o nosso SID seria entre da Rua d'Argentina, a origem, e a entrada de Bessa Leite. Mas vamos voltar ao cockpit e ver como é que isto funciona. Seleccionámos o AMLUH-seis-C e este é o SID que ligará directamente ao ponto AMLUH. E
11'	é aí que a nossa rota começa para Frankfurt. Neste momento, gostaria também que se lembrassem do ponto HOS e o facto de não, e repito, não devemos voar a mais de duzentos e cinquenta nós e abaixo dos dez mil pés. Por favor, lembrem-se disto, porque mais tarde voltaremos a esta informação. E agora temos que introduzir alguma informação adicional no nosso F-M-C. Por isso, temos que dizer ao computador, quanto combustível vamos transportar connosco, aproximadamente [trinta e uma] trinta e uma toneladas de combustível e a nossa
12'	altitude de cruzeiro, que será vinte e seis mil e quinhentos pés. Esta informação também é introduzida aqui no [no piloto automático] no computador do piloto automático, neste painel aqui, e também introduzo vinte e seis mil e quinhentos pés. De volta ao F-M-C e nesta página de referência [...] temos que introduzir agora a posição dos nossos flaps. Aqui introduzimos a posição dez, e assim que o fazemos, aparece automaticamente do lado direito [três diferen números] três números diferentes, com V-um, V-R

13'	e V-dois, que aparecem na parte direita. [estes são] estas são as nossas velocidades V para podermos descolar. Ora, o que são estas velocidades V? V-um é a velocidade máxima atingida [durante aaah] durante a altura em que o avião levanta [...] sem deixar a pista. É o mínimo de velocidade que faz com que o piloto em segurança continue para a velocidade V-dois, mesmo que exista uma falha crítica do motor, entre V-um e V-dois. O que é V-R? V-R
14'	é [a rotação] a velocidade de rotação, isto é, a velocidade que o nariz do avião tem [quando descola da pista] quando levanta do chão. V-dois é a velocidade, à qual é seguro levantar voo. Vamos olhar agora para este [display]. Reparem nesta linha azul neste [display]. É a nossa rota de Hamburgo na rota zero-cinco, neste aeroporto [...] [aahh] a zona que é [em] em
15'	pontinhos azuis diz que ela não continua. Por isso, temos que introduzir mais informação. Estas [letras verdes aqui] as caixinhas verdes indicam que precisamos de introduzir esta informação adicional. De forma a podermos eliminar esta descontinuidade na nossa rota, eu irei juntar [o AMLUH] o ponto AMLUH a um ponto válido. E depois carrego no botão que diz [activate] activar. E assim que eu o faço, reparem
16'	na diferença neste [display]. Conseguem ver o que realmente aconteceu? A linha [...] azul tornou-se agora cor-de-rosa, e isso quer dizer [que o nossa rota está] que a nossa rota está contínua. Reparam em mais alguma coisa especial em relação a esta linha contínua cor-de-rosa? Representa, efectivamente, [a] a rota de partida [eehh] que nós vimos há bocadinho. [enquanto as [...]] enquanto são verificados os passageiros [...] [...] e todas as instruções de segurança estão a ser seguidas, para podermos levantar voo, vamos
17'	ver então o computador o piloto automático, neste painel aqui. [...] Lembrem-se que não podemos, em circunstância alguma, voar acima dos duzentos e cinquenta nós e abaixo dos dez mil pés. Por isso, introduzo aqui os duzentos e cinquenta nós aqui neste botão. [a próxima] o próximo a fazer é ligar [...] [...] A função deste botão é controlar o avião, de forma a que ele não saia da sua rota.
18'	[ehhh] abaixo deste botão existe outro, este que vemos na imagem, [vwnó], de navegação vertical. Esta função controla a velocidade [...] [...] e também a velocidade de aterragem. Não irei carregar neste botão neste momento. O nosso Boeing sete-quatro-sete sabe que não pode voar acima dos duzentos e cinquenta nós e abaixo dos dez mil pés, mas se carregar neste botão abaixo dos dez mil pés, o ângulo [...] será muito alto e o nossos passageiros [no fffff] no fundo do avião começam a queixar-se. Por isso, o que é que eu faço? Eu escolho manualmente
19'	a velocidade vertical de dois mil pés por minuto. Isto permite que o avião suba num ângulo de dez e quinze graus. Por isso, não existe qualquer problema para os nossos passageiros. Agora, feito isto, também vou introduzir [...]. Sabem que trinta e seis graus correspondem a norte, cento e oitenta correspondem a sul, cento e setenta a oeste e noventa graus correspondem a este. [prassim] que partimos [na na] na pista zero-cinco, a nossa direcção é nordeste. E
20'	a direcção da pista zero-cinco [no pista] em Hamburgo tem quarenta e nove graus de direcção. Agora, as nossas preparações para o voo estão [acabadas] terminadas e podemos afastar-nos [do] do portão trinta e um, iniciar os nossos motores e chegar [à porta] ao portão zero-cinco para levantarmos voo. Vamos fazer isso então. Isto é o aeroporto de Hamburgo, no portão [três-um] trinta e um. [ligá] ligámos
21'	os nossos motores e estamos a dirigir-nos para o portão zero-cinco. Espero que com este barulho todo me consigam ainda ouvir. Mesmo à nossa frente, conseguimos ver, existe um avião da Ibéria que também vai para Madrid Barajas. Enquanto estamos
22'	a andar, [levantamos os nossos flaps para a posição dez] perdão, baixamos os flaps para a posição dez. Na parte direita, conseguimos ver [aahhha] a pista de partida e do lado esquerdo alguns dos hangares do aeroporto. Agora, vamos ver do lado exterior. Agora, perto da pista, no nosso rádio, [...]
23'	a frequência da torre de controlo de Hamburgo e informamos que estamos prontos para levantar na pista zero-cinco. Então, temos autorização para levantar voo, isto é, temos permissão para levantar voo. Enquanto estamos a andar na pista para levantar voo, iremos ouvir vários anúncios, em oitenta nós [...]
24'	Depois de levantar, levantamos o trem de aterragem. Agora, faz um bocadinho mais

	de barulho, mas os aeroportos são mesmo assim, não podemos fazer nada acerca disto. Agora, fazemos uma curva à direita [...]
25'	E aqui chegámos à nossa altitude de cruzeiro e estamos a voar por cima da cidade de Hanover. [24'13"]

Anexo 28: Transcrição do discurso “Presentation of a flight between Hamburg and Frankfurt with a Boeing 747” (segundo momento), ao vivo (interpretação *in situ* – com a respectiva apresentação em *powerpoint*), indicando o conteúdo proferido, em cada minuto. Duração total do discurso: 23 minutos e 9 segundos.

Minuto	Conteúdo
1'	Good afternoon, ladies and gentlemen. Most of you [ehhm] probably have already travelled by plane, but most of you probably have never taken a seat inside a cockpit. You know that since September the eleventh there are much more severe restrictions regarding the access of people to aircraft cockpits, and that is before, during and after the flights. But since I am the captain of today's Lufthansa flight four-five-six between Hamburg and Frankfurt (in Germany), I will make an exception
2'	and invite you as my special guest to take a seat where I usually sit: on the captain's seat. But do not worry – you don't have to do anything... I will take over the command on the copilot's seat. Now, our aircraft is a Boeing seven-forty-seven, which is actually this one, okay? [ehhm] Now, while the other passengers get on board, store their hand luggage in the upper compartments and take their seats inside the cabin, now, let's go inside the cockpit and [ehhm] start the preparation for this flight. The first thing to do is to put on the
3'	“fasten seat belts” and the “no smoking” signs. And now it starts to get interesting, well, at least I hope so... Ahh!, please, it is very important that you turn off your cellular phone or any electronic device you might be carrying with you... because, as you know, they might interfere with our instruments and navigational systems. So, for our flight preparation we will need the F-M-C. It is this device here, okay?. Well, F-M-C (or F-M-G-C) stands for Flight Management Guidance Computer. It is one of the board computers
4'	this aircraft has; well, it is the brain of the aircraft, so to speak. And now let's introduce the necessary information we will need for this flight. Well, we start telling our Boeing seven-forty-seven where exactly we are located. On this page [on this page] I will press the position button, okay?, and [ehhm] the F-M-C tell us the [ehhm] the coordinates of the exact location, okay?, [of our exact location]. So, [ehhm] our airport [ehhm] is
5'	[ehhm] Hamburg airport, and [ehhm] after [after] having introduced this code, the airport code, that is Echo-Delta-Delta-Hotel. Ah!, notice that in military or in aviation terms we do not use the normal designation of numbers or alphabet letters, but the NATO phonetic alphabet okay? So, our airport code is not [is not] E-D-D-H, and our gate is not thirty-one but it is gate three-one. Okay? And after having introduced this information, the G-P-S sensors of our aircraft tell the F-M-C the [the] coordinates of our
6'	exact location, which we can read on this display here. Okay? So, the next thing to do is we will start programming our route and, well, we will press the corresponding button, okay? Now, on this page we will introduce on the one hand our origin, that is [the [ehhm] the airport and the departure runway, and on the other hand our destination and the flight number, okay? So, our flight number is Lufthansa four-five-six, and this afternoon we will depart from Hamburg on runway zero-five.
7'	How do I know? I tune on the radio the frequency of the Airport Information Service and I receive information like [ehhm] weather conditions, and also [ehh] which is or are the active departure and landing runways. So, our destination is Frankfurt airport, and the corresponding code is Echo-Delta-Delta-Foxtrot. So, after having introduced this information we press [the] the button for the departures and approaches index page, okay? So, we get to this page and on the center column, you can see [the [ehhm] the airport codes, on the left column, this
8'	one, [ehhm] you can see the departures and on the right side the approaches. Now, since we depart [from [ehhmm] from Hamburg airport we press the left button of this line in the F-M-C. [ehhm] so, we get to a page which shows us the SIDs for runway zero-five, okay? We select the AMLUH-six-C-SID, okay? AMLUH-six-C-SID. You might ask yourself: Well, what is a SID? SID [ehhm] means Standard Instrument Departure, okay? In other words: it is the departure route

9'	which [ehhm] aircrafts must fly to take you out of a certain airport. You fly on this departure route to take you to a waypoint at which your flight route actually begins. You can compare it to the following situation: imagine you live in the city of Oporto, at [eh], for example, Rua d'Argentina, okay?, and you would like to drive to the Estádio do Dragão. So, your origin would be Rua d'Argentina; and [ehhm] your gate would correspond to your house number; your destination is Estádio do Dragão; and well, your route would probably be Via de Cintura Interna and therefore you
10'	would choose the motorway entrance Bessa Leite. Well, at least, I think so... This means that in this situation your SID would be the way between the origin Rua d'Argentina and the motorway entrance Bessa Leite. But let's get back to Hamburg airport, and there we have selected the AMLUH-six-C-SID, okay?, the AMLUH-six-C-SID which will take us out of Hamburg airport directly to the AMLUH waypoint. And that is where our route to Frankfurt starts, okay? At this moment, I
11'	would like to keep also in mind [ehhm] the HOS-waypoint, okay?, this waypoint, the HOS-waypoint and the fact that we must not, I repeat, we must not, under any circumstances, fly above two hundred and fifty knots below ten thousand feet. Okay? Keep this in mind, because we will come later to this information. Now we have to introduce some additional information in our F-M-C, that is, we have to tell the computer how much fuel we are going to carry with us – it is approximately thirty-one tons of fuel, and [ehhm] we also tell the F-M-C our cruising
12'	altitude, which is or which will be twenty-six thousand five hundred feet. This last information is also introduced on the autopilot computer, which is actually this panel here, okay?, and there we introduce also twenty-six thousand five hundred feet. But, back to the F-M-C – on the takeoff reference page we have to introduce now the position of our flaps. We introduce position ten, okay?, and when doing so, there appear automatically three different numbers on the right side, on this page. [ehhm] these numbers are [ehhm] our V-speeds. [ehhm] it is] so, these numbers appear together with
13'	V-one, V-R and V-two, okay? So, these are our V-speeds for our takeoff procedure. Well, what are these V-speeds, okay? Let's see: V-one is the maximum speed during takeoff at which a pilot can safely stop the aircraft without leaving the runway. And, well, this is also the minimum speed that allows the pilot to safely continue to V-two even if a critical engine failure occurs, that is between V-one and V-two. Now, what is V-R? V-R is the rotation speed. And well, that is the speed at
14'	which the airplane's nose wheel leaves the ground, okay? What is V-two? V-two is the speed at which it is safe to take off, okay?, to lift off the ground. Now, let's have a look at this display here. Do you notice [the] the blue dotted line? That is our flight route from runway zero-five at Hamburg airport onwards, okay? The blue dotted line means that the programmed route is not continuous. So, we need to introduce some additional information, okay? And, these green little boxes
15'	here on the F-M-C [ehhm] indicate that. Now [ehhm], in order to eliminate this discontinuity in our route, I will link the AMLUH-waypoint with the next available valid waypoint, okay?, and I will press the button [ehhm] which says activate, okay? So, let's activate it. Now, do you notice the difference now? Can you see what has happened actually? The blue dotted line has turned pink now, okay?, and that means that our complete flight route is now continuous. Do you notice anything special [about [ehhm] about this pink line?
16'	Well, it actually represents the departure route, which I showed you some minutes ago. Now, while [the] the stewardesses are checking if the passengers have their seat belts on, their luggage is stored in the upper compartments, and all the security instructions are being followed so that we can take off, let's have a have look at [ehhm] the autopilot computer. There are four main steps to be followed: you remember that we must not fly under any circumstances above two hundred and fifty knots below ten thousand feet. So, I introduce here that speed. The next thing is I turn on the L-NAV button. L-NAV stands for
17'	lateral navigation. Its function is to control that the aircraft does not get off the flight route. Now, below that button, there is another button, [ehhm] the V-NAV button. V-NAV stands for vertical navigation, okay?, and its function controls the climb speed, the cruising speed and the descent speed. I will not press this button at this moment. Our Boeing seven-forty-seven is smart enough and knows that it must not fly above

	two hundred and fifty knots below ten thousand feet, but if I press that button below ten thousand feet, the climb rate and the climb angle would be too high, and, for sure, our passengers in the back would start
18'	to complain. So, what do I do? I choose manually a vertical speed of two thousand feet per minute. This allows the aircraft to climb with an angle between ten and fifteen degrees. Now, having done so, [ehhm] I will introduce the direction of our departure runway with this knob, okay? You know that three hundred and sixty degrees correspond to north; one hundred and eighty degrees to south; two hundred and seventy degrees to west and ninety degrees to east. Now, since we depart [ehhm] on runway zero-five, our direction is northeast, and actually the direction of
19'	runway zero-five at Hamburg airport has a forty-nine degrees direction, okay? Now our flight preparation is terminated and we are ready to get pushed back, away from gate three-one, to start our engines and to get to runway zero-five to lift off the ground, So, let's do so... So, this is Hamburg airport, at gate three-one. We have started our engines, and are rolling now to runway zero-five.
20'	I hope that with all the sound you can still hear me... Right in front of us, I think you can see it, is an Iberia airplane which is flying to Madrid Barajas. Now, while we are rolling we set our flaps to position ten.
21'	On the right side you can see the departure runway, and on the left side some of the hangars at Hamburg airport. And now, let's have a look from the outside... Now, close to the runway we tune on our radio the frequency of Hamburg control tower, and we inform them that we are ready to take
22'	off at runway zero-five. Now, we get cleared for takeoff, that is, we get permission to take off. Now, while we are rolling on the runway to lift off, we hear several announcements. These are eighty knots and the V-speeds. I hope you remember them... So, after lifting off, we retract the landing gear.
23'	Now, it's a little bit loud, but, well, aircrafts are loud... There is nothing we can do about it. Then we make the right turn to fly to the AMLUH waypoint.
24'	Now here, we have reached our cruising altitude and we are flying over the city of Hannover. [23'09"]

Anexo 29: Transcrição da interpretação (modalidade *in situ*).29.1. Transcrição – interpretação *in situ* (sujeito E)

Minuto	Conteúdo
1'	Boa tarde, senhoras e senhores, a maioria já viajou de avião, mas a maioria provavelmente nunca se sentou dentro de um cockpit. Sabem que desde o onze de Setembro, há restrições muito mais severas, no que diz respeito ao acesso de pessoas aos cockpits de aviões, isto é, antes, durante e depois dos voos. Mas tendo em conta que sou o comandante deste voo da Lufthansa quatro-cinco-seis entre Hamburgo e Frankfurt na Alemanha,
2'	vou abrir uma excepção e [convidá-lo como meu] convidá-los como meus convidados especiais no lugar onde eu me sento normalmente, no lugar do comandante. Mas não se preocupem, que não vão ter que fazer nada... vou tomar o comando no lugar do copiloto. O nosso avião é um Boeing sete-quatro-sete, que é de facto este que aqui vêm. Agora, enquanto os outros passageiros embarcam, guardam nos compartimentos superiores a bagagem e se sentam na cabine, vamos entrar no cockpit e iniciar a preparação para este voo. [a prim] a primeira coisa a fazer
3'	é ligar os sinais de apertar os cintos de segurança e de não fumadores. E agora começa a ficar mais interessante, pelo menos eu espero que assim seja. Por favor, é muito importante que desliguem os vossos telemóveis ou qualquer dispositivo electrónico que possam ter convosco, porque, como sabem, podem interferir com os nossos instrumentos e com o sistema de navegação. Portanto, para a preparação do nosso voo vamos precisar do F-M-C. [é este apare] é este dispositivo que aqui vêm. Bom, o F-M-C (ou F-M-G-C) significa [Flight Management Guidance Computer], portanto computador de gestão e de
4'	navegação do [ehh] voo. É um dos aparelhos que este avião tem. [é o padsa] de certa forma é o cérebro do avião. Então, vamos agora introduzir a informação necessária que vamos precisar para este voo. Começamos por dizer ao nosso Boeing sete-quatro-sete onde é que estamos. [nesta página] nesta página vou [clic] carregar no botão de posição e o F-M-C vai-nos dizer as coordenadas [da locali da localização exacta] da nossa localização exacta. Então, o nosso aeroporto,
5'	é o aeroporto de Hamburgo e, depois de introduzir o código do aeroporto que é Eco-Delta-Delta-Hotel. Reparem que em termos de aviação ou termos militares, não utilizamos as designações normais de números ou letras do alfabeto, mas sim [ehh] o alfabeto fonético da NATO. Então, o nosso aeroporto não é E-D-D-H e o nosso portão não é o trinta e um, mas sim [o portão três-um] a porta três-um. Então, depois de ter introduzido esta informação, os sensores de G-P-S do nosso avião dizem ao F-M-C as coordenadas
6'	da nossa localização exacta, o que podemos ver [neste display] que aqui está] neste monitor que aqui está. Então, o que vamos fazer a seguir é começar a programar a nossa rota e vamos então clicar no botão correspondente. Então, nesta página vamos introduzir, [de um lado, a nossa] por um lado a nossa origem, que é o aeroporto e a pista de partida, e por outro lado, o nosso destino e o número de voo. Então, o nosso número de voo é Lufthansa quatro-cinco-seis e esta tarde vamos partir de Hamburgo na pista
7'	zero-cinco. [como é que sei] como é que sei esta informação? Ligo [na rádio] no rádio a frequência do Serviço de Informação do Aeroporto e recebo informações como condições meteorológicas e também qual é ou quais são as pistas de partida e de chegada. Então, o nosso destino é o aeroporto de Frankfurt e o código correspondente é Eco-Delta-Delta-Foxrot. Então, depois de ter introduzido esta informação, carregamos no botão para [as partidas e o index de] aproximação. Então, chegamos a esta página e, então, na coluna central, podemos ver o código do aeroporto,
8'	na coluna da esquerda, esta aqui, [vê-se eehh] vêem-se as partidas e do lado direito as aproximações. Uma vez que partimos do aeroporto de Hamburgo, clicamos com o botão [direito] nesta linha no F-M-C. Então, chegamos a uma página que nos mostra

	os SID para a pista zero-cinco. Seleccionamos [o AMLUH] o SID ponto AMLUH. Então, podem perguntar o que é um SID? SID significa “Standard Instrument Departure”, instrumento padrão de partida. No
9’	fundo, é a rota de partida que os aviões devem utilizar, para sair de um certo aeroporto. Voa-se nesta rota de partida para um ponto na rota, em que começa a nossa rota de voo, de facto. Podemos compará-la à situação seguinte: imagine que vive na cidade do Porto, por exemplo, na Rua d’Argentina e quer então ir para o Estádio do Dragão. Então, a sua origem é a Rua d’Argentina e a porta será o número da sua casa; o seu destino será o Estádio do Dragão e a sua rota será provavelmente a Via de Cintura Interna.
10’	Então, vai escolher a entrada da auto-estrada Bessa Leite, ou pelo menos, acho que seria essa situação, o que significa que nesta situação o seu SID seria o caminho entre a origem, Rua d’Argentina, e a entrada Bessa Leite na auto-estrada. Mas voltemos ao aeroporto de Hamburgo, e aí seleccionámos então o AMLUH-seis[...]-SID. É o que nos vai levar do aeroporto de Hamburgo directamente ao ponto na rota AMLUH, que é onde começa, de facto, a nossa rota para Frankfurt.
11’	Neste momento, gostava que também tivessem em atenção o ponto HOS, este ponto que aqui está, e o facto que não devemos, repito, não devemos em circunstância alguma voar sobre duzentos e cinquenta nós abaixo dos dez mil pés. Tenham isto em atenção, porque vamos voltar a esta informação mais tarde. Agora, vamos introduzir alguma informação adicional no nosso F-M-C, que é, temos que dizer ao computador, quanto combustível vamos levar connosco. São aproximadamente trinta e uma toneladas de combustível e
12’	também vamos dizer ao F-M-C, qual é a nossa altitude de cruzeiro, que será vinte e seis mil e quinhentos pés. Esta informação também é introduzida no computador do piloto automático, que é de facto este painel que aqui está. Mas voltemos ao F-M-C. Na página de referência de partida, temos que introduzir agora a posição dos nossos flaps. Introduzimos a posição dez, e ao fazê-lo, [aparéss] aparecem automaticamente três números diferentes do lado direito desta página. Estes números são as nossas velocidades V.
13’	Estes aparecem juntamente com V-um, V-R e V-dois. Estas são as velocidades V [eehh] para o nosso procedimento de partida. Então, o que é que são estas velocidades V? V-um é a velocidade máxima [durante a partida] durante a descolagem, em que um piloto pode parar em segurança o avião, sem sair da pista. [isto] esta também é a velocidade mínima que permite ao piloto para, de uma forma segura, continuar para V-dois, mesmo se ocorrer [uma uma[eehh]] falha crítica do motor, isto é, entre V-um e V-dois. Então o que é o V-R? V-R é a velocidade de rotação, o que significa a velocidade,
14’	à qual [o nariz] a roda da frente do avião deixa o contacto com o solo. O que é que é V-dois? É a velocidade, em que se torna seguro fazer a descolagem, levantar do chão. Então, vamos agora ver aqui este [display]. [repararam] reparem na linha [azul [eehh] com pontos azuis]. Esta é a nossa rota de voo na pista zero-cinco no aeroporto de Hamburgo, em diante. A linha pontuada azul significa que a rota programada não é contínua. Então, temos que introduzir alguma informação adicional. E
15’	estas pequenas caixas verdes que aqui estão no F-M-C indicam precisamente essa situação. Agora, de forma a eliminar esta descontinuidade na nossa rota, vou fazer a ligação do ponto AMLUH com o próximo ponto na rota [eehh] disponível válido, e depois vou clicar no botão que diz activar. Vamos activar. [repararam na dif] reparem na diferença agora? Vêem o que aconteceu? A linha pontuada azul tornou-se agora cor-de-rosa, o que significa que a nossa rota completa é contínua. Reparam nalguma coisa especial no que diz respeito a esta linha rosa?
16’	De facto, ela representa, a rota de partida [que vos mostrou há] que vos mostrei há minutos. Agora, enquanto as hospedeiras de bordo verificam se os passageiros têm os cintos de segurança [se as suas] se está tudo nas cabines e se as instruções de segurança estão a ser seguidas, para que possamos descolar, vejamos agora o computador do piloto automático. Há quatro passos principais a ser seguidos. [lembram-se] lembrem-se que não devemos voar, em circunstância alguma, [acima dos duz] acima de duzentos e cinquenta nós abaixo dos dez mil pés. Aqui, então, vou introduzir essa velocidade [ruído]. [a próxima si] a próxima questão será ligar o

	botão L-NAV.
17'	L-NAV significa “lateral navigation”, navegação lateral. A sua função [é controlar] [fazer o controlo] para que [a] o avião não saia da sua rota de voo. Abaixo desse botão há outro, o V-NAV. V-NAV significa navegação [verti] vertical e a sua função controla a velocidade de subida, a velocidade de cruzeiro e a velocidade de descida. Não vou [eehh] carregar neste botão neste momento. O nosso Boeing sete-quatro-sete é inteligente suficiente e sabe que não deve voar acima dos duzentos e cinquenta nós abaixo dos dez mil pés, mas se eu carregar neste botão abaixo dos dez mil pés, [eehh] a taxa de subida e o ângulo de subida seria demasiado alto e, de certeza, que os nossos passageiros lá atrás
18'	iriam começar a queixar-se. Então, o que é que faço? Escolho manualmente a velocidade vertical de duzentos e cinquenta pés por minuto. [este é uuuhhmm] este é um avião mau para subir com entre dez e quinze graus. Agora, depois disto, vou introduzir a direcção da nossa pista de partida com este [navi]. Sabemos então que trezentos e sessenta graus corresponde a norte, cento e oitenta graus corresponde a sul, duzentos e setenta graus a oeste e noventa graus a este. Uma vez que partimos na pista zero-cinco, a nossa direcção é nordeste
19'	e a direcção da pista zero-cinco no aeroporto de Hamburgo [é] tem uma direcção de quarenta e nove graus. Então, a nossa preparação de voo terminou e estamos prontos para sair da porta três-um, para ligar os nossos motores e para chegar à pista zero-cinco [para levantar] para a decolagem. Então, vamos fazê-lo. Então, este é o aeroporto de Hamburgo na porta três-um. [iniciá] ligámos os nossos motores e vamos agora para o pista zero-cinco.
20'	Espero que com todo o som ainda me consigam ouvir. À nossa frente, penso que podem ver, está um avião da Ibéria que vai voar para Barajas, em Madrid. Então, agora enquanto estamos a andar, vamos colocar os flaps na posição dez.
21'	Do lado direito, podem ver a pista de partida e do lado esquerdo alguns dos hangares do aeroporto de Hamburgo. E agora, vamos ver a partir do exterior. Agora, perto da pista, ligamos o rádio na frequência da torre de controlo de Hamburgo e informamos
22'	que estamos prontos para a partida na pista zero-cinco. E agora temos permissão para a decolagem. E agora, enquanto estamos a andar na pista para a decolagem, vamos ouvir vários anúncios, isto são, oitenta nós e as velocidades Vs. Espero que se lembrem deles. Então, depois da decolagem, vamos
23'	recolher o trem de aterragem. Agora, está um bocadinho alto, mas, bom, os aviões fazem barulho, não há nada que possamos fazer acerca desta situação. Agora, vamos virar à direita para voar [para o ponto ehhh] AMLUH para o ponto na rota AMLUH.
24'	Aqui chegámos à altitude de cruzeiro e voamos sobre a cidade de Hanover. [23'12"]

Anexo 30: Transcrições das interpretações (modalidade remota) do discurso “Presentation of a flight between Hamburg and Frankfurt with a Boeing 747” gravado em vídeo – *vide Anexo 14.*

30.1. Transcrição – interpretação remota (sujeito A)

Minuto	Conteúdo
1'	Dado que este é um voo curto, vamos começar as preparações para a nossa descida. Por isso, vamos voltar às nossas partidas [...] no índice do F-M-C e vamos carregar no botão das [ehh] aproximações. Com toda a informação que temos de antes, espero que não tenham esquecido para onde nos dirigimos. [na] no ecrã das aproximações
2'	do aeroporto de Frankfurt, devemos seleccionar em primeiro lugar a nossa pista de aterragem. Por isso, vai ser [ai] I-L-S cinco-zero [left]. [...] Por isso, podemos perguntar-nos: como é que uma pessoa sabe onde aterrar? [por[ehh]] sei do informe meteorológico e dos serviços de informações que a nossa pista activa vai ser essa. Por isso, em caso [de de de] de uma mudança abrupta das condições meteorológicas, poderá ser outra, mas o tempo está bom e esperamos que continue desta forma. E, a propósito, não se preocupem com o I-L-S. Vou voltar a isso mais logo.
3'	Bom, depois de seleccionar a pista activa, vamos para um ecrã que nos mostra os STARS para a nossa pista [...]. Vamos seleccionar [a o] a [...] transição [...] zero-sete que nos dirige à nossa pista. Por isso, vamos ver o que significa STAR. Significa rota de chegada standard. É a rota que devem [eeehh] chegar voar os aviões para chegar a uma certa pista. Vamos voltar à cidade do Porto e compará-la com a esta situação: queríamos, então, chegar [ehh] ao Estádio do
4'	Dragão. Esse é o nosso destino. A nossa rota é a Via de Cintura Interna. Nalgum ponto devemos sair desta rota. Para chegarmos a o nosso destino, vamos ter que apanhar uma saída da autoestrada, que provavelmente será Estádio do Dragão ou Centro Comercial Dolce Vita. Não tou muito certo, porque [tou] tenho um melhor sentido [de organizz] de orientação no ar [do que naaahh] do que em terra, mas esta saída de autoestrada corresponde à transição que nos leva directamente da nossa rota à nosso destino. Nesse caso, o STAR será a rota entre a saída do estrada e o nosso destino,
5'	o Estádio do Dragão. Mas antes de ficarmos completamente confusos com esta informação, vamos voltar ao cockpit. Devemos recordar-nos que seleccionámos a nossa pista [...], utilizando a transição [ehhh] zero-sete [...]. Vamos olhar [ehh] para isto mais de perto. Vamos olhar a este quadro, a este mapa de voo. Lá em cima está o nosso [...] ROLIS e podemos ver [o] a transição ROLIS zero-sete. Por isso, esse é o STAR que vamos voar, para chegar directamente à nossa pista zero-sete
6'	esquerda, que é essa que se vê em destaque. [o] a pista zero-sete [...] é a linha horizontal branca e a linha paralela [ehh] [...] é a pista zero-sete direita. O ponto LOMPO deve ser atravessado a quatro mil pés. Esse é o ponto a que vamos interceptar o I-L-S [para o] para a nossa pista de aterragem. [ruídos]. Então, vamos aterrar na pista [ehh] zero-sete esquerda [...], devemos introduzir no computador do piloto automático esta informação. A próxima coisa é verificar [na]
7'	no ecrã do rádio a frequência I-L-S para esta pista. [é] é cento e dez ponto dez MHz. Esta informação está errada e deve ser corrigida. Por isso, a frequência correcta é cento e dez ponto cinquenta e cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O M à direita destes elementos indica que esta informação foi introduzida manualmente no F-M-C. O próximo passo é escolher uma altitude por baixo da nossa altitude de cruzeiro (por isso, senão o nosso avião não vai descer) e, por outro lado [amos] uma altitude
8'	mais baixo do que a altitude em que vamos interceptar o I-L-S. Que ponto é esse [e re] e lembra-se a que altitude [o deve ser cruzado] atravessado esse ponto? A designação é LOMPO e a altitude é quatro mil pés. E devemos perguntar-nos: por que introduz dois mil pés então? Se alguma coisa correr mal enquanto estamos a aterrar e em caso de uma aproximação errada, é uma altitude mais ou menos

	adequada para [...] recomendar [eehhmm a] a aproximação. Por isso, [vamos ehhh] tamos a aproximar-nos ao ponto da nossa rota, em que
9'	começamos a descer para o aeroporto de Frankfurt. Esse é [o ponto] o ponto verde nesse ecrã. Como podem ver o avião vai dizer-nos quando devemos descer, e não ao contrário. É mais ou menos uma coisa dessas, porque somos nós que temos controlo do avião, e não ao contrário evidentemente. Por isso, mais ou menos cinco mil metros antes desse ponto, carregamos no botão descer agora no F-M-C. Por isso, é o momento de dizer aos nossos passageiros de recolher as mesas, de não usar [os lav] os lavatórios e de apertarem os cintos de segurança. Pouco depois
10'	de atravessar o [...], sintonizamos a frequência [do] da torre de Frankfurt, dizemos a nossa posição e que temos intenções de aterrar. Eles nos informam então que será a pista zero-sete esquerda. Nesse ecrã parece familiar, não? Já lhes mostrei isto há uns instantes. O F-M-C sabe que ponto deve ser atravessado em que altitude e exactamente a que velocidade. Vocês repararam que o ponto cor-de-rosa neste ecrã representa a
11'	posição horizontal [do] da nossa pista. Quando este ponto aparece no nosso ecrã, isso significa que estamos já localizados pela frequência I-L-S da pista zero-sete esquerda e que estamos à esquerda dessa pista. Por isso, novamente podem perguntar-se: como é que ele sabe? [vamos] deixe-me explicar isto. Podem ver este triângulo que está destacado? Essa é a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete. A cruz cor-de-rosa significa a posição vertical e horizontal do nosso avião. É mais ou menos [ehh] [...]. Dado que vamos aterrar na pista que está nesta direcção,
12'	podemos ver facilmente que estamos à esquerda dela. Mas não se preocupem, porque o nosso Boeing sete-quatro-sete é suficientemente inteligente para corrigir a rota e para encontrar o caminho para aterrar na pista zero-sete esquerda. Já referi algumas vezes, mas não expliquei ainda de que se trata. Estou a referir-me ao I-L-S. O que é que significa I-L-S? Significa sistema de instrumento de aterragem. É uma ajuda de navegação, com a qual os aviões [equipados] estão equipados para fazer uma aterragem automática. Tem
13'	duas antenas [eehhmm] diferentes: a antena do localizador que emite [eehhmm] later [ehhmm] guias laterais ao avião, e a antena [o glide slope antena], que dá guia vertical ao avião. Esta é uma antena de localizador e esta é uma antena [de glai] do glide slope. Como podem ver, o signo do localizador é horizontal e [o signo uhhh] o sinal da antena do glide slope é vertical. Todos estes sinais formam um cone que vai ser interceptado pelo avião que se aproxima. Quando voamos dentro dos limites deste cone,
14'	tem uma alta probabilidade de fazer uma aterragem correcta na pista certa. Deixe-me esclarecer em três situações diferentes. Vocês já sabem, [esta parte] este [...] que representa a posição horizontal da pista e o signo do localizador. O signo vertical [...] é assinalado [ehh] por esse sinal à direita. Também lembra-se que esta cruz representa [ehh] o a posição do avião. Nesta primeira situação, o avião está alinhado horizontalmente com a pista, mas está por cima do sinal do glide slope. Isto significa que o avião pode
15'	voar por cima da pista sem aterrar [ou que] ou que pode chegar à pista no meio ou no fim da pista, o que faz mais difícil ainda poder [parar] travar o avião. Neste tipo de situações que acontecem, [quando] quando os aviões interceptam o I-L-S a alta velocidade. Uma medição de correcção para esta situação é, por exemplo, [ehh] abrandar a velocidade e ajustar a velocidade, para manter o avião dentro do cone do I-L-S. Pelo contrário, numa situação como esta estamos alinhados com a pista, mas estamos por baixo do glide slope. Neste caso que se vê no ecrã, temos que
16'	acelerar o avião, para não tocar [no chão] no solo antes do começo da pista. Uma terceira situação, situação normal, em que [iahhia] as posição [tanto horizontal como] horizontal e vertical estão correctas, mantendo uma velocidade constante e descemos [ehh] o avião para como se tocar na pista no começo dela. Isso é o que vamos tentar fazer, [ehh] ao aproximar-nos na pista zero-sete esquerda. Apesar de o procedimento de aterragem ser automático, isso não significa que não temos que fazer [as] os ajustes necessários,
17'	em caso de não estar posicionados correctamente. Por isso, se não fazemos [estas] estas correções necessários, a aproximação e a aterragem podem acabar [eehh] em

	desastre – isso é certo. Por isso, antes de aterrarmos, vamos activar o sistema de travagem automática com essa alavanca [...] e vamos [ehhhh] verificar a nossa velocidade de aproximação e a posição dos flaps. Vamos aterrar [ehh] à cento e quarenta e quatro nós e com na posição dos flaps trinta. Novamente o F-M-C dá essa informação ao piloto. Estamos já
18'	quase alinhados com a pista e, à medida que nos aproximamos ao ponto [...] o sinal do glideslope [...] [...] Estamos prontos para interceptar o cone do I-L-S. Vamos carregar no botão de aproximação e o avião vai aterrar quase sozinho. Gostariam de ver como isto funciona dentro do cockpit? Vamos dar uma vista de olhos... Aqui [...] [temos] temos a ouvir as indicações da torre de controlo, relativamente às instruções de aterragem.
19'	Nós aproximamos da pista zero-sete. Estamos na nossa rota de chegada. [ehh] à esquerda pode ver-se o aeroporto de Frankfurt. Estamos perto, mas ainda não chegamos lá. Vamos ligar as nossas luzes de aterragem.
20'	Vamos fazer uma última viragem, antes de [...] aproximarmos da pista. À nossa frente temos o aeroporto de Frankfurt.
21'	[ruído] quando interceptarmos o I-L-S, vamos carregar no botão correspondente. Aí podem ouvir um som e o avião começa automaticamente a alinhar-se horizontalmente e verticalmente com o cone [...] I-L-S. Vamos então reduzir a nossa velocidade a cento e quarenta e quatro nós e descer os flaps.
22'	A sete milhas antes [do] da pista, [...] vamos receber autorização para aterrar o avião. Vamos descer o trem de aterragem. Os passageiros têm uma vista [como é] como esta, mas esta que temos aqui agora é muito mais interessante, não é? Vamos ouvir vários anúncios relativos à altitude.
23'	Nove mil pés. Quinhentos, quatrocentos, trezentos. E a trinta pés dos solo, [...] vamos aterrar o avião.
24'	[vamos] vamos reduzir a velocidade e sair da pista. Espero que tenham gostado do voo tanto como eu e espero que tenham aprendido
25'	mais um bocadinho [deehhh] da forma em que um avião faz a descolagem e aterragem e que não tenha sido informação demais. Gostava de agradecer a vossa atenção. [24'16"]

30.2. Transcrição – interpretação remota (sujeito B)

Minuto	Conteúdo
1'	Como isto é um voo curto, vamos ter que começar a preparar [aahh] a descida. Então, vamos voltar [aaahh] aos índices da partida [...] do F-M-C e premir o botão para [aterragem] aproximação. Com toda a informação dada anteriormente, eu espero que não se tenham esquecido até onde estamos a voar. Na página das aproximações
2'	para o aeroporto, primeiro temos que seleccionar a nossa pista [de] de aterragem. será I-L-S zero-sete esquerda. L significa esquerda, [neste ca] neste caso. Podem perguntar-se outra vez: [como é que] [uuaahh] nós sabê] como é que sabe onde é que aterra? Eu conheço [pelos pelos] pela meteorologia e também [pela] pelos serviços de informação que o nossa pista activa [ehhh] seria aquela. Claro que, no caso [dedeeehhh no] se mudarem as condições meteorológicas, será outra, mas o tempo está bom e nós esperamos que continue assim. Ah!, não se preocupem com o I-L-S. [eu] mais tarde voltamos a falar
3'	disso. Então, depois de ter seleccionado a pista de aterragem, vamos para uma página que nos mostra os STARS [da] da pista zero-sete esquerda. E seleccionamos [a a o] a [...] transição zero-sete que nos vai levar directamente à nossa pista de aterragem. Então, vamos ver o que é que significa STAR. STAR significa "Standard Terminal Arrival Route". É a rota que as aeronaves devem voar, de forma a aterrar numa certa pista. Vamos voltar [até à pista] à cidade do Porto e comparar com a seguinte situação: [eehh] queremos ir até ao Estádio do Dragão, não é? É
4'	esse o nosso destino. A nossa rota é a Via de Cintura Interna. [nalgum ponto] num determinado ponto nós teremos que sair desta rota. Para chegarmos ao nosso destino, [vamos] a saída da auto-estrada, que será Estádio do Dragão ou Centro

	Comerciante Dolce Vita. Não tenho a certeza, [ehh] tenho uma vez que tenho um melhor sentido de orientação [no] não ar do que na estrada. Mas não importa. Esta saída da auto-estrada corresponde à transição que nos leva directamente da nossa rota para o nosso destino. Nesse caso, o STAR seria o caminho entre a saída Centro Comercial Dolce Vita e o destino, Estádio do
5'	Dragão. Mas antes de termos completamente perdidos e confusos com tanta informação, vamos voltar para o cockpit. Lembrem-se, seleccionámos [aahhh] a pista aproximação I-L-S [zé...], utilizamos a transição ROL zero-sete para [eehh] [...]. Vamos olhar [mais] mais perto e [eehhh] vamos ver este quadro, este mapa. Aqui está o nosso [waypoint] ROLIS e também podemos ver a transição ROL zero-sete. Então, este é o STAR que vamos voar, para aterrar directamente na pista zero-sete esquerda, no aeroporto de
6'	Frankfurt, [que é] que é [este aqui] este ponto aqui. Então o [rran] a pista zero-sete [...] é a linha horizontal à direita e a linha paralela branco é [aahh] a pista zero-sete direita. Lembrem-se também que o ponto LOMPO que deve ser cruzado a quatro mil pés. Esse é o ponto a que nós vamos interceptar o I-L-S para a nossa pista de aterragem. Então, uma vez que vamos aterrar na pista zero-sete esquerda, e a direcção será sessenta e nove graus, teremos que [pô-la] pô-la [no piloto automático] no computador do piloto automático. Então, a próxima coisa a fazer é verificar
7'	no sistema de navegação N-F-C a frequência de I-L-S para esta pista. É cento e dez ponto dez MHz. Então, esta informação [é] está errada e precisa de ser corrigida. Então, a frequência correcta é [um ponto] cento e dez ponto cinco-cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O M a seguir a estes elementos indica que esta informação foi [eehh] introduzida manualmente no F-M-C. A próxima coisa será escolher a altitude abaixo da nossa altitude de cruzeiro (senão a nossa aeronave não começa a descer) e, por outro lado, uma altitude por baixo
8'	do ponto em que nós vamos interceptar o I-L-S. Vocês [lentam] [que] que ponto é que era e também se lembram a que altitude é que o [waypoint] deve ser cruzado, hmm? A sua designação é LOMPO e a altitude é quatrocentos pés. E vocês perguntam-se: por que é que ele introduziu duzentos pés então? Bem, se algo correr mal enquanto estamos a aterrar e no caso de uma má aproximação, é uma altitude segura para sobrevoar a pista de aterragem e recomeçar outra vez a aproximação. Então, [amos] a aproximar do ponto da nossa rota, em que
9'	[eehhh] vamos começar a fazer a descida para o aeroporto de Frankfurt. Este é [o ponto] o ponto verde na nossa rota de voo neste [display]. Como podem ver a aeronave vai-nos dizer [quando é que podemos] quando começa a descida, e não ao contrário. Então, é quase assim, porque nós temos o controlo [da ná] da aeronave, e não ao contrário. Então, aproximadamente cinco milhas antes [desse] desse ponto, [pruhh] carregamos no botão de descida do nosso F-M-C. É agora tempo para dizer aos nossos passageiros [para] para fecharem as mesas à frente deles, [não ehh] não utilizarem as casas de banho e apertar os cintos de segurança. Então
10'	depois de termos cruzado o ponto [...], ligamos o nosso rádio na frequência da torre de Frankfurt, dizemos a nossa posição e que [temos int] pretendemos aterrar. Eles informam-me que será a pista zero-sete esquerda, como foi dito anteriormente. [este] isto [...] parece-nos familiar, não? Eu mostrei-vos [há alguns] há alguns momentos atrás. Então, e o F-M-C sabe que ponto [que waypoint] deve ser cruzado exactamente a que altitude e exactamente a que velocidade. Repararam que o ponto cor-de-rosa neste [display] representa a
11'	posição horizontal [da nossa] da nossa pista. Quando este ponto aparece no nosso [display], significa que já estamos localizados na frequência I-L-S da pista zero-sete esquerda e que estamos posicionados à esquerda. Depois vocês perguntam-se: como é que ele sabe? Bem, deixem-me explicar-vos. Conseguem ver este triângulo neste [display]? É a posição do nosso Boeing setecentos e quarenta e sete. A cruz [eehh] rosa neste [display] indica a posição horizontal e vertical da nossa aeronave. É o nariz da nossa aeronave [de uma cer] de certa forma. E [quando] como vamos aterrar na pista que está nesta direcção,
12'	podemos facilmente ver que estamos à esquerda. Mas não se preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é esperto suficiente para fazer uma correcção da rota e para encontrar o caminho para aterrar na pista zero-sete esquerda. E agora, já mencionei algumas vezes antes, mas não vos expliquei ainda do que é que isto se trata. Estou-

	me a referir ao I-L-S. O que é que significa [ai-L-S]? Significa “Instrument Landing System”. É uma ajuda navegacional, através do qual as aeronaves com o equipamento necessário são capazes de fazer [uuuhh] uma aterragem automática.
13’	Funciona com duas antenas diferentes: a antena [localizer] que [senda] [uuuh] guias [de fênder] [esquerdas] [...] que são guias laterais à aeronave, e o [glideslope] a antena [...] glideslope [que que fá] que envia guias [laterais] à aeronave. Isto são antenas do [localizer] [localizadoras] e isto é [um] uma antena [glideslope]. E como podem ver, o sinal do localizador é horizontal e o sinal do glide slope é vertical. Ambos os sinais formam uma espécie de cone que será interceptado [pelo pela] pela aeronave ao aproximar-se. Então, voar nos limites deste cone, significa que temos
14’	[uma uma boa] temos provavelmente uma aterragem segura na pista correspondente. Deixe-me clarificar em em três diferentes situações. Vocês já sabem, que esta parte representa a posição horizontal da pista de aterragem e o sinal do [localizer]. O sinal vertical do glide slope [representa] [pela ponta pela ponte] pela pista no lado direito. Também se lembram que esta cruz representa o nariz do avião. Nesta primeira situação, [uuuh] [...] está alinhado [horizon] horizontalmente com a pista de aterragem, mas acima do glideslope. Isto significa, desculpem, que o avião provavelmente
15’	irá sobrevoar a pista sem aterrar ou então irá fazer a aterragem no meio ou no fim da pista, [ehhh] o que seria muito mais] depois seria muito mais difícil parar a aeronave. Situações como esta acontecem, por exemplo, quando os aviões interceptam o I-L-S a uma velocidade muito elevada. Uma medida de correcção para esta situação é, por exemplo, abrandar e ajustar a velocidade, para manter o avião nos limites do cone do I-L-S. Pela forma oposta, uma situação como esta significa que está alinhado com a pista, mas está abaixo do glide slope. Por exemplo, neste caso
16’	terá que acelerar [aaahh] o avião, para não pô-la no chão, antes [de de] do início da pista de aterragem. Então, a terceira situação é esta. É uma situação normal, em que [eeehh] o [nosso] a nossa posição horizontal e vertical estão correctas. Então, desculpem, mantenham uma velocidade constante e um ângulo de descida, para aterrar a aeronave no princípio da pista. Isso é o que nós vamos tentar fazer, quando [aproximarmos] e aterramos na pista zero-sete esquerda no aeroporto de Frankfurt. Embora os procedimentos de aterragem sejam automáticos, não significa que não tenhamos que fazer as correcções necessárias, em caso
17’	que não esteja correctamente posicionado. E [se não fizessem] se não fizerem estas correcções necessárias, a aproximação e a aterragem [eehh] terminarão num desastre – de certeza absoluta. Então, antes de aterrar, vamos activar o sistema automático de travagem com esta alavanca [...] e vamos verificar [pela primeira vez] o nosso [kit] [deeeeh] de aproximação e [os correspondentes flaps] a posição flaps. Então, vamos aterrar [está] [eeehh] esta avião com uma velocidade de cento e quarenta e quatro nós e com os flaps completamente estendidos, isto é, flaps posicionados a trinta. Então, o F-M-C fornece esta informação ao piloto. Estamos já
18’	[eehh] quase alinhados [com] com a pista e, à medida que nos aproximamos [do] do ponto LOMPO, o sinal [...] vai baixar e então estamos prontos para interceptar o cone I-L-S. Nessa altura, [vamos] vamos premir o botão [de aproxi] de aproximação [e a] e o avião vai aterrar praticamente sozinho. Querem ver como isto acontece dentro do nosso cockpit? Então, vamos dar uma vista de olhos... Então, aqui nós temos [...] [...] estamos à espera da torre de controlo [...]
19’	Temos ali o sinal da pista zero-sete esquerda. [vamos] temos agora na nossa rota de chegada e do lado esquerdo podem ver [Frank] o aeroporto de Frankfurt. Parece muito perto, mas ainda temos que voar algumas milhas. Temos tempo para ligar as nossas luzes.
20’	Vamos fazer a nossa curva final, para nos alinharmos com a pista de aterragem. Mesmo em frente a nós está o aeroporto de Frankfurt.
21’	[quando interceptarmos] quando interceptamos o I-L-S e premimos o botão de aproximação. Conseguem ouvir um som e esta aeronave começa automaticamente a alinhar horizontalmente e verticalmente [com o] com o cone I-L-S. Reduzimos a nossa velocidade para cento e quarenta e cinco nós e estendemos os nossos flaps.
22’	[aka a] [mhh] sete [aaahh] a sete milas antes de começar a pista, [...] temos permissão para aterrar a aeronave. Baixamos os trêns de aterragem. Os passageiros [o sejas] podem ter uma boa vista mas aqui é muito mais interessante, sejam

	honestos. Vamos ouvir diversas chamadas a informar acerca da altitude [ehh] acima do solo.
23'	Aquí temos a trinta pés acima do chão, [eeehhh] desligamos o piloto automático [quiii] e aterramos o avião.
24'	Já estamos acima da pista de aterragem e estamos na velocidade correcta para fazermos a aterragem. Espero que tenham gostado do voo tanto como eu gostei. Espero que tenham aprendido algo
25'	sobre como os aviões descolam e aterram e espero [que não foi] que não tenha sido demasiada informação, mas de qualquer forma gostaria de dizer obrigado pela vossa atenção. [24'14"]

30.3. Transcrição – interpretação remota (sujeito C)

Minuto	Conteúdo
1'	Uma vez que isto é um voo curto, vamos ter que começar a preparar-nos para a nossa aterragem. Portanto, vamos voltar à página de partida [...] do F-M-C e pressionar o botão para a nossa aproximação. Com toda a informação que vos dei, penso que não se tenham esquecido para onde estamos a voar. Agora, na página de aproximação
2'	para o aeroporto de Frankfurt, em primeiro lugar, teremos que seleccionar a nossa pista de aterragem. Será a I-L-S zero-sete esquerda. L quer dizer esquerda, neste caso. Podem perguntar-se: como é que um tipo sabe onde vai aterrar? Bom, no fundo, eu sei isto [ehhh] pelos registos meteorológicos e pelos serviços de informação que a nossa pista de aterragem activa será essa. Claro, no caso de uma mudança súbita da meteorologia, será certamente uma outra, mas o tempo está bom e esperamos que se mantenha desta forma. Ah!, não se preocupem com o I-L-S. Eu voltarei mais tarde a esse assunto.
3'	Bom, depois de ter seleccionado uma pista de aterragem, vamos para [uma] uma página que nos vai mostrar as estrelas para a aterragem. Seleccionamos a [...] transição [...] zero-sete que nos vai levar directamente à nossa pista de aterragem. Assim, vamos ver o que isto significa. STAR significa [chegada eehhh] rota de chegada ao terminal de padrão, o que quer dizer que todas as aeronaves têm que voar, para chegar a uma certa pista. De novo, na cidade do Porto, vamos comparar com a situação seguinte: queriam guiar para o Estádio do Dragão, certo? Este é o vosso
4'	destino. A vossa rota é a Via de Cintura Interna. Agora, em determinado ponto terão que sair desta rota. Para chegar ao vosso destino, usarão uma saída da auto-estrada. Suponho que seja Estádio do Dragão ou Centro Comercial Dolce Vita. Não tenho a certeza, uma vez que tenho um mau sentido de orientação no ar e na estrada. Bom, mas não interessa. Esta saída da auto-estrada vai corresponder à transição que nos leva directamente da vossa rota para o seu destino. Neste caso, a STAR será o caminho entre a saída para o Estádio do Dragão Centro
5'	Comercial Dolce Vita e o destino Estádio do Dragão. Mas antes que fiquemos completamente perdidos e confusos com toda esta informação, vamos voltar ao cockpit. No fundo, seleccionámos a pista I-L-S] a abordagem I-L-S [...], usando o [...] ROL zero-sete para [uhh] o ROLIS-STAR. Olhando mais de próximo, vamos ver que é este mapa de voo. Aqui é onde o nosso ponto [...] está e aqui conseguem ver a transição zero-sete. Como tal, esta é a estrela que nós vamos voar, para entrar directamente no aeroporto de Frankfurt, na
6'	pista zero-sete esquerda, que é este pontinho aqui. A linha superior na horizontal que vemos aqui [...] e a linha paralela abaixo disto é a pista zero-sete direita. Ah!, recordem-se também que [o ponto] [o waypoint] LOMPO tem que ser atravessado a quatro mil pés. Este é o ponto no qual vamos interceptar o I-L-S para a nossa pista de aterragem. Uma vez que vamos aterrar na pista zero-sete esquerda e a direcção é sessenta e nove graus, temos que colocá-la no computador do piloto automático. O que é necessário fazer é verificar na página rádio
7'	do nosso F-M-C a frequência I-L-S desta pista. É cento e dez MHz. Assim, esta informação está errada e tem que ser corrigida. A frequência correcta é cento e dez

	ponto cinco-cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O M junto destes elementos indica que esta informação foi introduzida manualmente no F-M-C. A próxima coisa a fazer é escolher, por um lado, uma altitude abaixo da nossa altitude de cruzeiro (ou de outra forma a nossa nave não começará a sua descida) e, por outro lado, uma altitude abaixo
8'	do ponto de partida , no qual vamos interceptar o I-L-S. Recordam-se que ponto é este e recordam também a que altitude este ponto tem que ser atravessado? A sua designação é LOMPO e a altitude é quatro mil pés. E perguntam-se a vós próprios: mas por que é que ele introduz dois mil pés então? Bom, se alguma coisa correr mal enquanto estamos a aterrar e em caso de uma aproximação errada , é uma atitude [ehh] correcta para conseguir voltar [aahh] novamente à altura em que estávamos e reaproximarmo-nos da descida. Assim, estamos agora a aproximar-nos do ponto da rota,
9'	no qual começamos a descida para o aeroporto de Frankfurt. [...] Como podem ver a aeronave vai dizer-nos quando descer, e não ao contrário. Bom, nós temos o controlo do avião, e não ao contrário. Portanto, aproximadamente a cinco milhas antes desse ponto, carregamos no botão descer agora no nosso F-M-C. É agora altura de dizer aos nossos passageiros para segurem as suas mesas, não usarem as casas de banho e apertarem os cintos de segurança.
10'	Pouco tempo após de termos aproximado do ponto de descida , sintonizamos o nosso rádio na frequência da torre de Frankfurt, dizemos a nossa posição e que temos a intenção de aterrar. Eles vão-nos informar que será a pista zero-sete esquerda. Isto que nos aparece no [display] é muito familiar, não é? Mostrei-vos há uns momentos. Agora, o F-M-C sabe qual é o ponto que tem que ser [ehh] passado e exactamente a que altitude e a que velocidade tem que o fazer também. Se notarem no ponto cor-de-rosa neste [display] , representa
11'	a posição horizontal da nossa pista. Quando este ponto aparece no nosso ecrã, significa que já estamos localizados na frequência I-L-S da pista zero-sete esquerda e que estamos posicionados à esquerda da mesma. Novamente perguntamo-nos: como é que ele sabe? Bom, deixem-me explicar-vos isto. Conseguem ver este triângulo neste ecrã?, que é a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete. A cruz cor-de-rosa neste ecrã indica a posição horizontal e vertical da nossa aeronave. No fundo, é o nariz da nossa aeronave. Uma vez que vamos [desc] aterrar nesta
12'	direcção, podemos ver facilmente que estamos do lado esquerdo da mesma. Mas não se preocupem, o nosso Boeing é inteligente suficiente para corrigir a rota e encontrar o caminho para aterrar na pista escolhida [...]. E agora, já mencionei isto algumas vezes antes, mas não expliquei ainda de que é que se trata. Refiro-me ao I-L-S. Portanto, o que significa I-L-S? Bom, trata-se de um sistema [de deehh] de aterragem instrumental. É um instrumento de aterragem. No fundo, tem a ver com as aeronaves que têm equipamento necessário são capazes de fazerem aterragens automáticas.
13'	Funciona com duas antenas diferentes: a antena de localização que envia guias esquerda e direita, no fundo, laterais para a aeronave, e a antena [...] que nos vai dar informação acima e abaixo , a antena vertical, que nos vai dar a guia para a aeronave. Como tal, isto é uma antena [...] e isto é um antena do [glai] . Como podem ver, o sinal do localizador é horizontal e o outro sinal [...] é vertical. Ambos os sinais formam uma espécie de um cone que tem que ser interceptado pela aeronave que se aproxima. Voar dentro do limite destes cones significa que temos
14'	uma boa hipótese de uma aterragem segura na pista correspondente. Deixem-me isto bem claro em três situações distintas. Já sabem esta parte que representa a posição horizontal da pista e o sinal localizador. O sinal vertical [...] é representado por esta parte do lado direito. Recordam-se também que esta cruz representa o nariz posição do avião. Ora, nesta primeira situação, a aeronave está alinhada horizontalmente com a pista, mas está acima do glideslope. Isto significa que a aeronave pode,
15'	no fundo, voar acima da pista [...] ou então pode entrar no meio ou no final da pista de aterragem, o que é muito difícil conseguir parar em espaço útil. Situações como esta acontecem, por exemplo, quando as naves interceptam o I-L-S numa velocidade muito elevada. Uma medida correctiva para esta situação é, por exemplo, abrandar e ajustar a sua velocidade, para manter a nave nos limites do I-L-S. Pelo

	contrário, uma situação como que esta significa que estão alinhados com a pista, mas que estão abaixo do glide slope. Por exemplo, neste caso
16'	têm que acelerar a have, para não a colocar no solo antes do início da pista. Uma terceira situação como esta, é uma situação normal, significa que a vossa posição horizontal e vertical estão correctas, peço desculpa, portanto, mantêm uma velocidade constante, para aterrar a vossa aeronave no início da pista. É isto que vamos tentar fazer, quando nos aproximamos e aterrmos na pista zero-sete esquerda do aeroporto de Frankfurt. Embora o procedimento de aterragem seja automático, não quer dizer que não tenham que fazer as correcções necessárias,
17'	em caso não estejam posicionados correctamente. Se não fizerem essas correcções necessárias, a aproximação e a aterragem será um desastre certamente. Assim, antes de aterrmos, vamos activar o sistema automático de travagem com esta manivela e esta maçaneta aqui e vamos [...] ajustar os flaps para a posição correspondente. Assim, vamos aterrar [esta] esta aeronave a cento e quarenta e quatro nós com os flaps totalmente estendidos [...] Novamente, o F-M-C fornece esta informação ao piloto.
18'	Já estamos praticamente alinhados com a pista e, enquanto nos aproximamos do [waypoint] LONCO, o sinal do glideslope irá descer e estamos prontos para interceptar o cone I-L-S. Nesta altura, iremos pressionar o botão aproximar e o avião vai praticamente aterrar sozinho. Gostariam de ver como isto acontece dentro do cockpit? Bom, vamos ver então, okay?... Aqui já passámos o ponto da partida e agora estamos a sintonizar a torre de controlo e já estamos ouvir indicações da mesma.
19'	Pedimos para aterrar na pista zero-sete esquerda e confirmamos a autorização por parte da torre de controlo. Estamos na nossa chegada agora. E do lado esquerdo podem ver o aeroporto de Frankfurt. Parece muito próximo, mas ainda está a umas milhazinhas longe de nós. [...]
20'	Vamos entrar agora na nossa última curva, antes de alinharmos com a nossa pista de aterragem. Bom, à nossa frente temos o aeroporto de Frankfurt.
21'	Aqui interceptamos o I-L-S e vamos pressionar o botão de aproximação. Conseguem ouvir um bip e a aeronave começa automaticamente a alinhar horizontalmente e verticalmente com o cone I-L-S. Assim, vamos reduzir a velocidade para cento e quarenta e quatro nós e estender os flaps.
22'	Se tudo estiver normal, [...] vamos ter permissão para aterrar a nossa aeronave. Baixamos o trem de aterragem. Os passageiros vêem mais ou menos isto, mas honestamente isto é muito mais interessante, não é? Vamos ouvir uma série de avisos a dar-nos a nossa altitude em relação ao solo.
23'	Acerca de trinta pés acima do solo, vamos desligar o piloto automático e vamos aterrar o avião.
24'	Portanto, estamos sobre a pista, [...]. Espero que tenham gostado do voo tanto como eu.
25'	[espeço] espero que tenham aprendido a forma [...] como se aterra uma aeronave e espero que não tenha sido demasiada informação, mas seja como for, eu gostaria de vos agradecer pela vossa atenção. [24'15"]

30.4. Transcrição – interpretação remota (sujeito D)

Minuto	Conteúdo
1'	Visto que isto é um voo bastante pequeno, temos que começar a preparação para a nossa descida. Portanto, vamos voltar para as partidas e aproximações [...] [ruído] [e ehh] e vamos carregar no botão de aproximação. A informação dada anteriormente, espero que não se tenham esquecido dela, enquanto estamos em voo. Agora, na página das aproximações
2'	[...], primeiro, temos que seleccionar a nossa pista de aterragem. Será a I-L-S sete-zero L. L é para esquerda. Podem perguntar-se: [como é que [ehhh]] como é que se sabe onde se deve aterrar? Sei acerca [de de de] de relatórios de meteorologia e dos serviços [...] que a nossa pista de aterragem activa será esta. Claro, no caso de

	uma mudança drástica das condições meteorológicas, será provavelmente outra, mas o tempo está bom e esperamos que continue assim. Ah!, não se preocupem com o I-L-S. [eehh] mais tarde voltarei a
3'	ele. Depois de ter seleccionado a pista, passamos à página onde aparece [ehh] o sítio onde vamos aterrar. [seleccionamos] seleccionamos o [...] zero-sete que será [...] directamente para a nossa pista de aterragem. Vamos ver o que quer dizer STAR. STAR "Standard Terminal Arrival Route", portanto o caminho de aterragem do terminal standard, o caminho que qualquer avião terá que fazer, para aterrar [numa certa pista] numa determinada pista. Mas vamos voltar à cidade do Porto e comparar com a situação seguinte: queríamos ir para o Estádio do [dagrão] Dragão, não era?
4'	É o nosso destino. A nossa rota é a Via de Cintura Interna. A certo ponto teremos que sair desta rota. Para chegarmos ao nosso destino, iremos utilizar uma saída [mmrrhmm]. Suponhamos que é o Estádio do Dragão ou Centro Comercial Dolce Vita. Não tenho muito a certeza acerca disto, porque eu tenho um mau sentido de orientação neste aspecto. Mas não interessa. Esta saída irá corresponder à transição que nos leva directamente da nossa rota para o nosso destino. Neste caso, a STAR é a ligação entre o Centro Comercial Dolce Vita, a saída, e o
5'	destino Estádio do Dragão. Mas antes de ficarmos um pouco confusos e perdidos com tanta informação, vamos voltar para o cockpit. Lembrem-se, temos seleccionado o I-L-S desta pista [...] da esquerda, [utilizando] utilizando a STAR [...]. Aproximando-nos um bocadinho mais desta informação, vamos olhar um bocadinho para este [ehh] mapa. Aqui está o nosso ponto ROLIS em que vemos o ponto zero-sete. Este aqui é o STAR, de forma a que iremos percorrer, para aterrarmos directamente no aeroporto de Frankfurt,
6'	[eehh] na portão zero-sete, que é exactamente este aqui. A pista zero-sete esquerda é esta parte branca [...] e a linha paralela é a pista zero-sete direita. [...] Lembrem-se também que este ponto tem que ser encontrado aos quatro mil pés. É o ponto em que vamos interceptar o I-L-S para a nossa aterragem. Visto que estamos [ehhh] na zero-sete esquerda e estamos a dezasseis graus, temos que introduzir isto no computador do piloto automático.
7'	Nesta página [...] aqui do nosso F-M-C [...] o I-L-S e a sua frequência para esta pista. É cento e dez ponto dez MHz. Esta informação está errada e precisa de ser corrigida. Por isso, a frequência correcta é cento e dez ponto cinquenta e cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O M [ehh] próximo [destes elementos] destes dados indica que esta informação foi introduzida manualmente no F-M-C. A próxima coisa a fazer é escolher a altitude abaixo da nossa [eehhh] velocidade de cruzeiro (ou então o nosso avião não começará a descer) e, por outro lado, uma altitude
8'	inferior ao ponto, em que iremos encontrar o I-L-S. Lembrem-se qual era o ponto? Lembrem-se também qual era a altitude em que teríamos que introduzir esta altitude? [...] é quatro mil pés. E agora perguntamo-nos: por que será que são introduzimos dois mil pés? Caso alguma coisa corra mal enquanto aterrarmos e no caso de uma má aproximação e voarmos por cima da pista, é [eehh] para evitar esta passagem por cima da pista e começarmos a aproximar-nos. Agora chegamos ao ponto, em que
9'	descemos para o aeroporto de Frankfurt. Esta é [...] este ecrã aqui, que como podem ver aqui o avião vai-nos dizer quando devemos descer, e não ao contrário. Bem, é mais ou menos, por que nós, nós é que temos controlo no avião, e não ao contrário. Por isso, às cinco milhas antes deste ponto, [carreguê] carregamos no botão descer agora. Agora é tempo de dizer aos nossos passageiros para não utilizarem as casas de banho e para apertarem os seus cintos.
10'	Após termos passado por este ponto, pomos no rádio a frequência da torre de controlo, dizemos-lhe a nossa posição e que temos intenções de aterrar. Eles informam-nos a pista zero-sete esquerda, como anteriormente. Neste [display] parece-vos familiar? Já vos mostrei há um tempo atrás. O F-M-C sabe qual é o ponto na rota em que altitude e a que velocidade devemos circular. Reparem nestas partes cor-de-rosa neste [display], que
11'	representa a posição horizontal da nossa pista. Quando isto aparece no nosso ecrã, quer dizer que já estamos localizados na frequência I-L-S da pista zero-sete esquerda e que estamos posicionados à esquerda da mesma. Mais uma vez perguntam-se a si próprios: como é que ele sabe? Bom, vamos explicar. Conseguem

	ver este triângulo neste ecrã? É a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete. A cruz cor-de-rosa indica a posição vertical e horizontal do nosso avião. É o nariz do nosso avião, por assim dizer. Assim que aterrarmos o avião nesta posição,
12'	podemos facilmente ver que estamos do lado esquerdo da mesma. Mas não se preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é suficientemente inteligente para fazer as correcções necessárias à rota e para encontrar a sua forma de aterrar na pista zero-sete esquerdo. E agora, já mencionei algumas vezes antes, mas ainda não expliquei do que é que se trata. Refiro-me ao I-L-S. O que é que I-L-S quer dizer? [sistema de aterragem] sistema de instrumentos de aterragem. I-L-S., em que os aviões têm o equipamento necessário e são capazes de aterrar automaticamente.
13'	Funciona com dois tipos de antenas diferentes: a antena localizador que envia guia esquerda e direita para o avião [...] e a glideslope, antena que transmite acima e abaixo, portanto a parte vertical do guia para o avião. Isto são as antenas [de local] do localizador e este é a glideslope. Como podem ver, o localizador, o sinal é horizontal e o [ssssss] glideslope é vertical. [...] é um tipo de cone que é interceptado pelo avião em aterragem. Agora, voar dentro do limites destes cones significa
14'	que a aterragem será em segurança na pista correspondente. Agora, vamos clarificar isto em três situações diferentes. Agora, já sabem que este sítio aqui representa a parte horizontal da pista e o sinal do localizador. [uuuh] o horizontal [...] é representado por esta caixa do lado direito. Também se lembram que esta cruz representa o nariz do avião. Nesta primeira situação, o avião está alinhado horizontalmente com a pista, mas está acima do glideslope. Isto significa que o avião
15'	poderá sobrevoar a pista sem aterrar nela ou poderá chegar à pista a meio da mesma ou mesmo no fim, o que é muito difícil de fazer parar o avião. Em situações como estas acontecem, por exemplo, quando o avião intercepta o I-L-S a uma velocidade muito grande. Uma medida de correcção para este tipo de situação é, por exemplo, abrandar e ajustar a velocidade, mantendo o avião dentro dos limites do I-L-S. Pelo contrário, uma situação como que esta significa que está alinhado com a pista, mas está abaixo do glide slope. Por exemplo, neste caso
16'	teria aumentar a velocidade do avião, não aterrar no chão antes do princípio da pista. Agora, uma terceira situação como esta, [...], que é a posição vertical e horizontal estão correctas, mantendo a velocidade constante e [aah] a velocidade de descida e no início da pista [...] [a tossir] É o que vamos tentar fazer, tentando aproximar-nos e aterrar-nos na pista zero-sete esquerda em Frankfurt. O procedimento é automático, mas não significa que não tenham de fazer as correcções necessárias,
17'	no caso de não estarem posicionados correctamente. Se não fizerem estas correcções necessárias, a aproximação e a aterragem poderão acabar em desastre, isto com certeza. Antes de aterrarmos, vamos activar o sistema de travagem [automático] automático com esta manivela [...] e vamos ver os nossos flaps e a velocidade correspondente. Vamos aterrar a cento e quarenta e nove nós com os flaps totalmente levantados na posição trinta. O F-M-C dá-nos esta informação. Portanto, já
18'	estamos praticamente alinhados com a pista e, assim que nos aproximarmos [eeh] ao ponto [...], o sinal [glideslope] glideslope irá baixar e já estamos prontos para interceptar o cone. Nessa altura, iremos carregar no botão de aproximação e o avião irá praticamente [eehh] aterrar sozinho. Gostariam de ver como é que isto acontece dentro do cockpit? Então, vamos ver, okay? [...] [...]
19'	[...] [...] Do lado esquerdo podemos ver o aeroporto de Frankfurt. Não muito perto, mas ainda temos alguma margem. [...]
20'	Agora vamos fazer a nossa viragem final, de forma a alinharmos correctamente. Agora, mesmo à nossa frente está o aeroporto de Frankfurt.
21'	Quando interceptarmos o I-L-S, carregamos no botão de aproximação. Agora, conseguem ouvir este barulho e o avião [já está] já está alinhado verticalmente e horizontalmente com o I-L-S. Agora, reduzimos a velocidade para cento e quarenta e nove nós [e levantamos os] e estendemos os flaps.
22'	[...] [...] Agora, temos [ehhh] permissão para aterrar. Baixamos o trem de aterragem. Geralmente, os passageiros não têm este tipo de vista, mas isto é muito mais interessante assim, não é? Vamos ouvir algumas chamadas de atenção acerca da altitude.

23'	Agora, a trinta pés do solo, desligamos o piloto automático e aterramos
24'	o avião. Agora, estamos em cima da pista [e vamos parar] e vamos sair quando estivermos com uma velocidade de segurança. Espero que tenham gostado deste voo tanto quanto eu. Espero que tenham aprendido um pouquinho
25'	mais acerca das aterragens [iihh] e sobre o levantar de um avião. Espero que não tenha sido demasiada informação, mas de qualquer das formas gostaria de agradecer pela vossa atenção. [24'15"]

30.5. Transcrição – interpretação remota (sujeito E)

Minuto	Conteúdo
1'	Então, uma vez que este é um voo curto, vamos ter de começar a preparação para a nossa descida. Então, voltemos à página index de aproximações e descidas [...] e vamos [clicar no botão] carregar no botão para a aproximação. Com toda a informação que foi dada antes, espero que não se tenham esquecido do sítio para onde estamos a voar. Agora, na página de aproximações para o aeroporto de Frankfurt, em primeiro lugar temos que seleccionar a nossa pista de aterragem. Será a I-L-S zero-sete esquerda. L [para esquerda]
2'	[eehh] significa esquerda, neste caso. Podemos voltar a perguntar-nos: como é que alguma pessoa sabe onde é que vai aterrar? Eu sei-o a partir de relatórios meteorológicos e também dos serviços de informação que [a nossa pista] activa será esta, a pista de aterragem. Claro que, no caso de uma alteração repentina em termos de tempo, provavelmente será outra, mas o tempo está bom e esperamos que se mantenha assim. E não se preocupem com o I-L-S. Eu voltarei aqui mais tarde. Então, depois de ter seleccionado a pista de aterragem, chegamos a uma página que nos mostra os STAR para a pista zero-sete
3'	esquerda. Seleccionamos o ROLIS-STAR e o papel de transição zero-sete que nos vai levar directamente à nossa pista de aterragem. Então, vejamos ver o que é que significa STAR. STAR significa Standard Terminal Arrival Route, rota standard [de de] do terminal de chegada. É uma rota, em que todos os voos devem [ehhh] voar, para chegar a uma certa pista. Voltemos, então, à cidade do Porto, e compará-la com a seguinte situação: queria ir até ao Estádio do Dragão, certo? É esse o seu destino. A sua rota é a Via de Cintura Interna. Agora, a certa altura vai ter que sair desta rota.
4'	Para chegar ao seu destino, vai utilizar uma saída da auto-estrada, certo? Presumo que seja Estádio do Dragão ou Centro Comercial Dolce Vita. Não tenho a certeza, uma vez que tenho melhor sentido de orientação no ar do que na estrada. Esqueçam. Esta saída corresponderia à transição que leva directamente da sua rota até ao seu destino. Neste caso, o STAR será o caminho entre a saída da auto-estrada Centro Comercial Dolce Vita e o destino Estádio do Dragão. Mas antes de ficarmos completamente perdidos e confusos com toda esta informação, voltemos ao cockpit. Lembrem-se
5'	que seleccionámos a pista I-L-S zero-sete esquerda para a aproximação, utilizando [uuhh] a transição zero-sete para o ROLIS-STAR, o que nos, se olharem de uma forma mais aproximada a esta situação, vejamos então aqui, esta carta, este mapa de navegação. Aqui temos o nosso ponto ROLIS e vemos aqui o ROL zero-sete transição. Então, aqui temos o STAR. Vamos voar de forma a aterrar directamente na pista zero-sete esquerda no aeroporto de Frankfurt, que é, de facto, esta aqui que aqui está. Então a pista zero-sete esquerda é a linha branca horizontal em cima e a linha paralela abaixo
6'	é a pista zero-sete direita. Lembrem-se também que o ponto LOMPO que deve ser cruzado a quatro mil pés. Este é o ponto em que vamos interceptar o I-L-S para a nossa pista de aterragem. Uma vez que vamos aterrar na pista zero-sete esquerda e a direcção é sessenta e nove graus, temos que introduzir [no pilô] no computador do piloto automático. Então, o que fazemos a seguir é verificar na página rádio do nosso F-M-C a frequência I-L-S para esta pista. É cento e dez ponto dez MHz.
7'	Esta informação está errada e precisa de ser corrigida. Então, a frequência correcta é cento e dez ponto cinquenta e cinco MHz, e a direcção é sessenta e nove graus. O

	M [innaah ao] ao lado destes elementos indica que esta informação foi introduzida de forma manual no F-M-C. O que se faz a seguir então será escolher, por um lado, uma altitude abaixo da nossa altitude de cruzeiro (ou então o nosso avião não vai começar a descer) e, por outro lado, uma altitude abaixo do ponto da rota, em que vamos interceptar o I-L-S. Lembram-se qual é esse ponto na rota e lembram-se também a que altitude este ponto
8'	da rota deve ser cruzado? Lembram-se? A designação deste ponto é LOMPO e a altitude é quatro mil pés. [ruídos] E perguntam-se: por que é que ele introduziu dois mil pés? Bom, se algo correr mal enquanto estamos a aterrar e em caso de uma aproximação falhada, é uma atitude segura para voar sobre a pista e reiniciar o procedimento de aproximação. Então, estamos agora a aproximar-nos do ponto da rota, no qual vamos descer para o aeroporto de Frankfurt. É o ponto verde na nossa rota [neste display] que aqui está,. Conforme podem ver o avião vai-nos dizer
9'	quando descer, e não ao contrário. Bom, é quase assim, porque nós é que controlamos o avião, [e não é o] e não ao contrário. Então, [aproximada] a cerca de cinco milhas antes desse ponto, clicamos no botão descer agora [no] do F-M-C. É agora o momento de dizer aos nossos passageiros para recolher as mesas que estão à sua frente, para não utilizar as casas de banho e para apertarem os cintos de segurança. Então, pouco tempo depois de [ter] [aahhh] aproximado [o itara] o ponto de rota ETARU, ligamos o nosso rádio na frequência da torre de Frankfurt, damos-lhes as indicações da nossa posição e que
10'	temos a intenção de aterrar. Informam-nos que vai ser [ehh] na pista zero-sete esquerda, conforme vimos antes. Esta figura aqui no [display] neste ecrã parece bastante familiar, não parece? Mostrei-vos há alguns momentos atrás. E o F-M-C sabe qual é o ponto na rota a ser cruzado exactamente a que altitude e [ruídos] a que velocidade. Repararam que o ponto rosa neste ecrã representa a posição horizontal da nossa pista. Quando este ponto aparece no nosso [display], significa que já estamos localizados pela frequência I-L-S da
11'	pista zero-sete esquerda e que estamos posicionados à esquerda. Novamente perguntam-se: [como é que ele sabe] como é que ele sabe isto? Bom, eu explico-vos. Conseguem ver aqui este triângulo? Esta é a posição do nosso Boeing sete-quatro-sete. A cruz rosa neste [display] indica a posição horizontal e vertical do nosso avião. É o nariz do nosso avião, por assim dizer. Uma vez que aterramos na pista que está nesta direcção, podemos facilmente ver que estamos posicionados à esquerda da mesma. Mas não se preocupem, o nosso Boeing sete-quatro-sete é inteligente suficiente para fazer correcções na rota e para
12'	encontrar o caminho para aterrar na pista zero-sete esquerda [ruídos]. E agora, já vos mencionei algumas vezes, mas ainda não expliquei o que é que significa. Estou-me a referir ao I-L-S. O que é que significa I-L-S? I-L-S significa "Instrument Landing System", portanto, instrumento de sistema de aterragem. É uma ajuda [de] de navegação [u mara], com a qual os aviões com o equipamento necessário são capazes de fazer aterragens automáticas. Funciona com duas antenas diferentes: a antena de localização ou localizador que serve de guia para a esquerda ou para a direita, ou seja guia lateral, e a
13'	antena [glideslope] do glideslope que envia a informação vertical, para cima e para baixo, [do a] do avião. Esta é uma antena do localizador e isto é uma antena do glideslope. Como podem ver, o sinal do localizador é horizontal e o sinal do glideslope é vertical. Ambos formam uma espécie de [dent] que deve ser interceptado [pela nave pela] pelo avião em aproximação. Ora, voando nos limites deste cone [significa uma boa hipótese] há boas hipóteses de uma aterragem segura na pista correspondente. Deixem-me clarificar isto [dentro de] em como três situações diferentes. Agora, já
14'	sabem esta parte que representa a posição horizontal da pista e o sinal do localizador. O sinal vertical do glideslope é representado pelo ponto do lado direito. Também se lembram que esta cruz representa o nariz do avião. Nesta primeira situação, o avião está alinhado horizontalmente com a pista, mas está acima do glideslope. Peço desculpa. Isto significa que [uhh] o avião poderá sobrevoar a pista sem aterrar nela ou [poderá] poderá chegar à pista a meio ou mesmo no fim da pista, o que é mais difícil ou muito difícil parar o avião.
15'	Situações como estas acontecem, por exemplo, quando os aviões interceptam o I-L-

	S a uma velocidade muito alta. Uma medida de correcção para esta situação é, por exemplo, abrandar e ajustar a velocidade, para manter o avião dentro dos limites do cone do I-L-S. Pelo contrário, uma situação como estas significa que está alinhado com a pista, mas está abaixo do glideslope. Por exemplo, neste caso teria de acelerar o avião, de forma a não o aterrar antes do início da pista.
16'	Ora, uma terceira situação será esta, que é [que é] , as posições horizontais e verticais estarem correctas. Então, mantendo uma velocidade constante [e uma] e uma taxa de descida, de forma [a aterrar no início] a começar a aterrar no início da pista. É isso que vamos tentar fazer, ao fazer a aproximação e a aterragem na pista zero-sete esquerda do aeroporto de Frankfurt. Apesar do procedimento de aterragem ser automático, isto não quer dizer que não se tenha que fazer as correcções necessárias, caso não se esteja posicionado correctamente. Se não fizermos as correcções necessárias, a aproximação e a aterragem vão acabar num desastre, isso é garantido.
17'	Então, antes de aterrar, vamos activar o sistema de travagem automático com esta alavanca [...] e vamos verificar a nossa velocidade de aproximação e a posição dos flaps. Vamos aterrar a uma velocidade de quatrocentos e quarenta e cinco nós com [os eehhh] os flaps completamente baixados, ou seja, na posição trinta. Mais uma vez, o F-M-C [dá-nos esta] dá esta informação ao piloto. Então, estamos já quase alinhados com a pista e, [uma vez] quanto mais nos aproximamos do [ruídos] ponto LOMPO, o sinal [...] vai baixar, de forma
18'	a que vamos interceptar então o cone I-L-S. Nesta altura, [vamos aproximar-nos] vamos carregar no botão de aproximação e o avião praticamente aterra sozinho. Querem ver como é que isto acontece dentro dum cockpit? Vamos então ver... Aqui estamos no nosso ponto na rota [...] e estamos na torre de controlo. [...] Confirmamos a pista zero-sete esquerda. Estamos agora na nossa rota de
19'	chegada. E do lado esquerdo podemos ver o aeroporto de Frankfurt. Parece muito próximo, mas ainda temos algumas milhas para voar. [...] Vamos agora fazer a nossa última curva final , antes de alinharmos com a nossa pista de aterragem.
20'	Aqui à nossa frente temos o aeroporto de Frankfurt. [ruídos]
21'	Interceptámos agora o I-L-S. Vamos clicar então no botão de aproximação. Ouviu-se então um som e [aahh] o avião começa a alinhar-se horizontal e verticalmente com o cone I-L-S. Reduzimos a nossa velocidade para cento e quarenta e cinco nós e baixamos os flaps. E cerca de sete milhas antes da pista iniciar e se tudo estiver normal, temos permissão para aterrar a nosso avião. Baixamos o
22'	trem de aterragem. Como passageiros habituais, podemos ter uma vista destas, mas sejam honestos, isto é muito mais interessante, não é? Vamos [enviar] ouvir várias informações sobre a altitude [ehh apa] vindas do solo.
23'	A cerca de trinta pés acima do chão, vamos desligar o piloto automático e vamos aterrar a aeronave.
24'	[ehh] vamos circular pela pista e [vamos sai-la] vamos sair dela , assim que atinjamos uma velocidade segura para o fazer. Bom, espero que tenham gostado deste voo tanto quanto eu gostei. Espero que tenham aprendido mais sobre a forma como os aviões descolam e aterram e espero que não tenha sido demasiada informação. Mas de qualquer forma, gostava de vos agradecer pela
25'	vossa atenção. [24'01"]

Anexo 31: Instruções dadas aos intérpretes profissionais, antes das tarefas de interpretação.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA
Intérpretes profissionais
Instruções

Intérprete 01

Leia, por favor, com atenção, as seguintes instruções.

1. Dirija-se ao Laboratório de Interpretação 5 e tome o seu lugar, em um dos postos «**reservados**».

2. Preencha o questionário «**INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (1)**» (2 páginas).

3. Interpretação Inglês-Português:

a) Varta para português o discurso proferido em inglês, em modo de **interpretação simultânea (interpretação *in situ*)**.

b) Preencha o questionário «**INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (2)**» (2 páginas).

Intervalo de 5 min.

4. Interpretação Inglês-Português:

a) Varta para português o discurso proferido em inglês, em modo de **interpretação simultânea (interpretação remota)**.

b) Preencha o questionário «**INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (3)**» (2 páginas).

Intervalo de 15 min.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA

Intérpretes profissionais

Instruções (cont.)

5. Interpretação Inglês-Português (com apresentação PPT):

- a) Verta para português o discurso proferido em inglês, em modo de **interpretação simultânea (interpretação *in situ*)**.
- b) Preencha o questionário «**INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (4)**» (2 páginas).

Intervalo de 10 min.

6. Interpretação Inglês-Português (com apresentação PPT):

- a) Verta para português o discurso proferido em inglês, em modo de **interpretação simultânea (interpretação remota)**.
- b) Preencha o questionário «**INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (5)**» (2 páginas).

Gratos pela colaboração!

Anexo 32: Questionário a ser preenchido pelos intérpretes profissionais, com respeito às suas características.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (1)
Intérpretes profissionais

1.

a) Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

b) Idade: _____ anos

2.

a) Exerce(u) a profissão há / durante _____ anos

b) Na seguinte combinação de línguas:

De _____ Para _____;

De _____ Para _____;

De _____ Para _____;

De _____ Para _____;

De _____ Para _____;

De _____ Para _____;

De _____ Para _____;

De _____ Para _____;

c) Em:

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Conferências / Congressos especializados (Mercado Privado) |
| <input type="checkbox"/> | Conferências / Congressos no contexto político ou diplomático (Organismos Públicos) |
| <input type="checkbox"/> | Reuniões comerciais de pequena dimensão |
| <input type="checkbox"/> | Serviço comunitário público |
| <input type="checkbox"/> | Outro |
-

d) Em que modalidade:

- | | |
|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | <i>In situ</i> |
| <input type="checkbox"/> | Remota |
| <input type="checkbox"/> | Ambas |



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (1)

Intérpretes profissionais (cont.)

e) Tem preferência por alguma das modalidades acima referidas?

- | | |
|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | <i>In situ</i> |
| <input type="checkbox"/> | Remota |
| <input type="checkbox"/> | Indiferente |

f) Por que razões

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

g) Acha que a modalidade da interpretação remota poderá causar algum dos seguintes problemas?

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | O som é de baixa qualidade |
| <input type="checkbox"/> | A imagem é de baixa qualidade |
| <input type="checkbox"/> | Não existe contacto entre o / a intérprete e os oradores/ participantes da reunião |
| <input type="checkbox"/> | O / a intérprete sente-se deslocado e isolado dentro de um espaço virtual |
| <input type="checkbox"/> | O / a intérprete não tem a percepção de elementos para-linguísticos e extra-linguísticos |
| <input type="checkbox"/> | Outro(s) |

- _____

- _____

Gratos pela colaboração!

Anexo 33: Questionário a ser preenchido pelos intérpretes profissionais, após o primeiro exercício da interpretação *in situ*.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (2)

Intérpretes profissionais Situação – interpretação *in situ*

Após ter feito o exercício de interpretação, queira, por favor, preencher o seguinte questionário:

1 – Relativamente ao discurso:

a) O discurso foi...

muito extenso ☐ bastante extenso ☐ extenso ☐ pouco extenso ☐

b) A oradora tinha uma dicção...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

c) A velocidade do discurso era ...

lenta ☐ normal ☐ rápida ☐ muito rápida ☐

d) O léxico / a terminologia era...

muito difícil ☐ bastante difícil ☐ fácil ☐ muito fácil ☐

2 – Relativamente a questões de ordem técnica:

a) A qualidade do som era...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Notou alguma interferência na transmissão do som?

sim ☐ não ☐

c) Se respondeu «sim», diga, por favor, se tal(is) incómodo(s) influenciou(aram) a sua prestação.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (2)
Intérpretes profissionais Situação – interpretação *in situ* (cont.)

3 – Relativamente ao seu trabalho de interpretação:

a) O que achou da sua prestação?

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Sentiu fadiga, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

c) Sentiu stress, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

d) Sentiu outro tipo de sensação estranha, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

e) Se respondeu «sim», em algumas das questões 3b – 3d, aponte algumas razões que pudessem ter causado esse(s) incómodo(s).

f) Tendo em conta elementos para-linguísticos e extra-linguísticos, pensa que a presença física da oradora auxiliou-a(o) no seu trabalho de interpretação?

sim ☐ não ☐

g) Aponte algumas razões para a sua resposta.

h) Pensa que teria as mesmas facilidades / dificuldades [risque o que não interessar] se tivesse que interpretar o mesmo discurso, em condições de interpretação remota?

sim ☐ não ☐

i) Aponte algumas razões para a sua resposta.

Gratos pela colaboração!

Anexo 34: Questionário a ser preenchido pelos intérpretes profissionais, após o primeiro exercício da interpretação remota.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (3)
Intérpretes profissionais Situação – interpretação remota

Após ter feito o exercício de interpretação, queira, por favor, preencher o seguinte questionário:

1 – Relativamente ao discurso:

a) O discurso foi...

muito extenso ☐ bastante extenso ☐ extenso ☐ pouco extenso ☐

b) A oradora tinha uma dicção...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

c) A velocidade do discurso era ...

lenta ☐ normal ☐ rápida ☐ muito rápida ☐

d) O léxico / a terminologia era...

muito difícil ☐ bastante difícil ☐ fácil ☐ muito fácil ☐

2 – Relativamente a questões de ordem técnica:

a) A qualidade do som e da imagem de vídeo era...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Notou alguma interferência na transmissão da imagem e/ou do som?

sim ☐ não ☐

c) Se respondeu «sim», diga, por favor, se tal(is) incómodo(s) influenciou(aram) a sua prestação.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (3)
Intérpretes profissionais Situação – interpretação remota (cont.)

3 – Relativamente ao seu trabalho de interpretação:

a) O que achou da sua prestação?

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Sentiu fadiga, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

c) Sentiu stress, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

d) Sentiu outro tipo de sensação estranha, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

e) Se respondeu «sim», em algumas das questões 3b – 3d, aponte algumas razões que pudessem ter causado esse(s) incómodo(s).

f) Tendo em conta elementos para-linguísticos e extra-linguísticos, pensa que a imagem da oradora auxiliou-a(o) no seu trabalho de interpretação?

sim ☐ não ☐

g) Aponte algumas razões para a sua resposta.

h) Pensa que teria as mesmas facilidades / dificuldades [risque o que não interessar] se tivesse que interpretar o mesmo discurso, em condições de interpretação *in situ*?

sim ☐ não ☐

i) Aponte algumas razões para a sua resposta.

Gratos pela colaboração!

Anexo 35: Questionário a ser preenchido pelos intérpretes profissionais, após o segundo exercício da interpretação *in situ*.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (4)
Intérpretes profissionais Situação – interpretação *in situ*

Após ter feito o exercício de interpretação, queira, por favor, preencher o seguinte questionário:

1 – Relativamente ao discurso:

a) O discurso foi...

muito extenso ☐ bastante extenso ☐ extenso ☐ pouco extenso ☐

b) O orador tinha uma dicção...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

c) A velocidade do discurso era ...

lenta ☐ normal ☐ rápida ☐ muito rápida ☐

d) O léxico / a terminologia era...

muito difícil ☐ bastante difícil ☐ fácil ☐ muito fácil ☐

2 – Relativamente a questões de ordem técnica:

a) A qualidade do som era...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Notou alguma interferência na transmissão do som?

sim ☐ não ☐

c) Se respondeu «sim», diga, por favor, se tal(is) incómodo(s) influenciou(aram) a sua prestação.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (4)
Intérpretes profissionais Situação – interpretação *in situ* (cont.)

3 – Relativamente ao seu trabalho de interpretação:

a) O que achou da sua prestação?

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Sentiu fadiga, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

c) Sentiu stress, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

d) Sentiu outro tipo de sensação estranha, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

e) Se respondeu «sim», em algumas das questões 3b – 3d, aponte algumas razões que pudessem ter causado esse(s) incómodo(s).

f) Tendo em conta elementos para-linguísticos e extra-linguísticos, pensa que a presença física do orador auxiliou-a(o) no seu trabalho de interpretação?

sim ☐ não ☐

g) Aponte algumas razões para a sua resposta.

h) A informação adicional projectada (powerpoint, vídeo) facilitou ou dificultou o seu trabalho?

facilitou ☐ dificultou ☐

i) Aponte algumas razões para a sua resposta.

Gratos pela colaboração!

Anexo 36: Questionário a ser preenchido pelos intérpretes profissionais, após o segundo exercício da interpretação remota.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (5)
Intérpretes profissionais Situação – interpretação remota

Após ter feito o exercício de interpretação, queira, por favor, preencher o seguinte questionário:

1 – Relativamente ao discurso:

a) O discurso foi...

muito extenso ☐ bastante extenso ☐ extenso ☐ pouco extenso ☐

b) O orador tinha uma dicção...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

c) A velocidade do discurso era ...

lenta ☐ normal ☐ rápida ☐ muito rápida ☐

d) O léxico / a terminologia era...

muito difícil ☐ bastante difícil ☐ fácil ☐ muito fácil ☐

2 – Relativamente a questões de ordem técnica:

a) A qualidade do som e da imagem de vídeo era...

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Notou alguma interferência na transmissão da imagem e/ou do som?

sim ☐ não ☐

c) Se respondeu «sim», diga, por favor, se tal(is) incómodo(s) influenciou(aram) a sua prestação.



INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO

INTERPRETAÇÃO IN SITU vs. INTERPRETAÇÃO REMOTA (5)
Intérpretes profissionais Situação – interpretação remota (cont.)

3 – Relativamente ao seu trabalho de interpretação:

a) O que achou da sua prestação?

muito boa ☐ bastante boa ☐ boa ☐ má ☐

b) Sentiu fadiga, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

c) Sentiu stress, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

d) Sentiu outro tipo de sensação estranha, durante a sua prestação?

sim ☐ não ☐

e) Se respondeu «sim», em algumas das questões 3b – 3d, aponte algumas razões que pudessem ter causado esse(s) incómodo(s).

f) Tendo em conta elementos para-linguísticos e extra-linguísticos, pensa que a imagem do orador auxiliou-a(o) no seu trabalho de interpretação?

sim ☐ não ☐

g) Aponte algumas razões para a sua resposta.

h) A informação adicional projectada (powerpoint, vídeo) facilitou ou dificultou o seu trabalho?

facilitou ☐ dificultou ☐

i) Aponte algumas razões para a sua resposta.

Gratos pela colaboração!